



**Ana Isabel Caria  
Duarte Evaristo**

**O e-Portefólio no ensino de Inglês nos primeiros  
anos de escolaridade**



**Ana Isabel Caria  
Duarte Evaristo**

**O e-Portefólio no ensino de Inglês nos primeiros  
anos de escolaridade  
Contributos para o desenvolvimento da competência  
plurilingue e intercultural**

Dissertação apresentada à Universidade de Aveiro para cumprimento dos requisitos necessários à obtenção do grau de Mestre em Multimédia em Educação, realizada sob a orientação científica do Professor Doutor António Moreira, Professor Associado do Departamento de Didáctica e Tecnologia Educativa da Universidade de Aveiro e sob a co-orientação da Professora Doutora Ana Isabel Andrade, Professora Associada do Departamento de Didáctica e Tecnologia Educativa da Universidade de Aveiro.

Dedico este trabalho aos meus pais pelo constante incentivo e incansável apoio na realização dos meus sonhos.

## **o júri**

presidente

Professora Doutora Giliam Grace Owen Moreira  
Professora Auxiliar da Universidade de Aveiro

Professor Doutor António Moreira de Freitas Gonçalves Moreira  
Professor Associado da Universidade de Aveiro (orientador)

Professora Doutora Ana Isabel de Oliveira Andrade  
Professora Associada da Universidade de Aveiro (co-orientadora)

Professora Doutora Maria Altina Silva Ramos  
Professora Auxiliar do Instituto de Educação e Psicologia da Universidade do Minho

## **agradecimentos**

Ao longo deste percurso, feito de tantos sentimentos e emoções, foram muitos os que contribuíram para que as horas de trabalho fossem mais ligeiras, menos solitárias e acima de tudo mais descontraídas.

Ao Professor António Moreira, pela boa disposição, mas sobretudo pelo constante desafio que me foi colocando a cada etapa, indicando-me o caminho, mas deixando-me descobrir, como lá chegar e o que escolher.

À Professora Ana Isabel, pelo sorriso a cada encontro, pela tranquilidade a cada incerteza e pela calma a cada angústia, que me foi dando o equilíbrio necessário para continuar.

Aos dois, agradeço a amizade, a paciência, o carinho e as constantes palavras de incentivo e confiança, sem as quais não teria concretizado este projecto.

Aos meus pais, pelo carinho e afecto, pela ajuda e pelo apoio incondicionais; pela preocupação e constante incentivo; pelas horas que passaram a ouvir-me e a consolar-me, mas sobretudo pelos sacrifícios que fizeram sempre em prol do meu bem-estar. A eles devo tudo o que sou e que consegui até esta etapa da minha vida.

À minha madrinha de baptismo, pela inspiração e ao meu avô materno, já falecido, pelo grande homem que foi e pela grande marca que deixou na minha vida.

Ao Filipe, porque afinal foi o meu companheiro em tantas horas de angústia e desespero; sempre cordial e compreensivo, mas, principalmente, por sempre acreditar em mim...

Ao Nuno e à Joana, pelas horas de descontração e diversão, que me proporcionaram e pela forma incrível como desafiaram a minha criatividade e me ajudaram a organizar e concretizar ideias. Dois amigos, que me têm marcado pela diferença que fazem na minha vida.

À Cláudia, à Sandra e à Carla pelo apoio e pelas sábias palavras amigas nas horas mais difíceis.

À Vera, pela ajuda sábia e profissional, sem a qual o meu equilíbrio emocional e mental teria ficado seriamente comprometido

À Professora Maria Isabel e sobretudo aos meus “meninos” do 4º ano da Escola EB 1 de Cacia, sem os quais o projecto de intervenção jamais se teria concretizado da forma tão rica e emocionante como sucedeu.

A todos o meu muito obrigada profundo e sincero.

**palavras-chave**

educação, sensibilização à diversidade linguística e cultural, competência plurilingue e intercultural, tecnologias de informação e comunicação, multimédia, inglês no 1.º ciclo do ensino básico, actividades de enriquecimento curricular, e-portefólio

**resumo**

Partindo da concepção de um projecto de intervenção realizado numa turma de 1.º ciclo do Ensino Básico, no âmbito do Inglês como Actividade de Enriquecimento Curricular, o presente trabalho de investigação analisou as potencialidades da construção e implementação de um e-Portefólio, pelos alunos, no que diz respeito ao desenvolvimento da competência plurilingue e intercultural e das competências em TIC.

A metodologia adoptada foi a de estudo de caso, com contornos de investigação-acção, realizado em contexto de sala de aula com recurso a ferramentas on-line. Os dados foram recolhidos essencialmente a partir de dois questionários de perguntas abertas e fechadas, fichas de trabalho realizadas pelos alunos na aula, os e-Portefólios construídos pelos alunos e ainda uma entrevista realizada à professora titular.

A análise dos dados permite-nos concluir que os alunos desenvolveram competências em TIC, continuando a utilizar o e-Portefólio, após a implementação do projecto, evidenciaram um percurso de desenvolvimento da competência linguística e cultural, tendo ficado mais sensibilizados à diversidade linguística e cultural, e despertados e curiosos para conhecer melhor outros povos e culturas.

**keywords**

education, awareness to cultural and language diversity, multicultural and multilingual competences, information and communication technologies, multimedia, english in primary education,curricular enrichment activities,e-portfolio

**abstract**

Starting from an intervention project that took place with a primary school class as part of the Curricular Enrichment Activities national program, this research project analyzed the potencial of building, developing and implementing an e-Portfolio, by primary education pupils, linked to the development of multicultural, multilingual and ICT competences.

The method adopted was the case study, involving action-research aspects, taking place in a classroom context, resorting to online tools. Data was mainly gathered through two questionnaires with open and closed questions, worksheets completed in class, the e-Portfolios produced by the pupils, and finally the interview to the class teacher.

Data analysis allowed us to conclude that the pupils developed ICT competences and kept using the e-Portfolio after the implementation of the project activities. Awareness of language and culture diversity allowed pupils to develop multicultural and multilingual competences, awakening their taste and curiosity towards other peoples and cultures.

## Índice

|  |      |
|--|------|
| Índice de Figuras: .....                         | v    |
| Índice de Tabelas:.....                          | vi   |
| Índice de Quadros: .....                         | vii  |
| Índice de Gráficos:.....                         | viii |
| Índice de Anexos: .....                          | ix   |
| Lista de Abreviaturas:.....                      | x    |
| <br>   |      |
| Notas Introdutórias .....                        | 1    |
| 1. Contextualização e principais motivações..... | 1    |
| 2. Questão de investigação e objectivos .....    | 2    |
| 3. Estrutura da dissertação .....                | 4    |

### Parte I: Enquadramento teórico

|  |    |
|--|----|
| Capítulo I – Competência plurilingue e intercultural nos primeiros anos de escolaridade..                          | 7  |
| Sumário I .....  | 7  |
| 1.Orientações de política linguística educativa para os primeiros anos de escolaridade --                          | 8  |
| 1.1. O contexto europeu – breve contextualização-----  | 8  |
| 1.2. O contexto português face à situação europeia -----   | 12 |
| 2. O ensino do Inglês e a sensibilização à diversidade linguística e cultural .....                                | 16 |
| 3. Competência plurilingue e intercultural: uma competência em construção .....                                    | 23 |
| 2.1. Para uma definição de competência plurilingue e intercultural -----   | 23 |
| 2.2. Implicações didácticas da competência plurilingue e intercultural nos<br>primeiros anos de escolaridade ----- | 32 |



|  |           |
|--|-----------|
| Capítulo II – As TIC e o e-Portefólio na educação plurilingue e intercultural..... | 39        |
| Sumário II .....   | <b>39</b> |
| 1. A importância das TIC nos primeiros anos de escolaridade.....                   | <b>40</b> |
| 1.1. As principais recomendações da UNESCO-----                                    | 40        |
| 2. Contributos do e-Portefólio para uma educação plurilingue e intercultural ..... | 46        |
| 2.1. Do Portfolio ao e-Portefólio .....  | <b>47</b> |
| 2.2. A importância do e-Portefólio no 1.º CEB .....                                | <b>60</b> |

## Parte II: Estudo empírico

|   |           |
|---|-----------|
| Capítulo III – O percurso de investigação-intervenção: Uma viagem tecnológica, plurilingue e intercultural..... | 71        |
| Sumário III .....   | <b>71</b> |
| 1. Enquadramento metodológico do estudo.....  | <b>72</b> |
| 1.1. Questão e objectivos de investigação .....   | <b>72</b> |
| 1.2. Estudo de caso do tipo exploratório, com contornos de investigação-acção--                                 | 73        |
| 2. Apresentação do projecto de intervenção .....  | <b>77</b> |
| 2.1. Justificação da temática e inserção curricular-----  | 77        |
| 2.2. Caracterização do meio e da turma-----   | 79        |
| 3. Síntese descritiva das sessões do projecto de intervenção .....  | <b>82</b> |
| 3.2. Descrição geral das sessões.....   | <b>82</b> |
| 3.1.1.Sessão 1 - Getting to know myself-----  | 85        |

|  |            |
|--|------------|
| 3.1.2.Sessão 2 – Beginning the Journey -----                               | 87         |
| 3.1.3.Sessão 3 – The journey goes on -----                                 | 89         |
| 3.1.4. Sessão 4 – Discovering different places -----                       | 90         |
| 3.1.5.Sessão 5 – Meeting the different characters -----                    | 91         |
| 3.1.6.Sessão 6 – Knowing different means of transport-----                 | 93         |
| 3.1.7.Sessão 7 – Planning a new journey-----                               | 94         |
| 3.1.8.Sessão 8 – The new journey-----                                      | 95         |
| 3.1.9.Sessão 9 – The journey comes to an end -----                         | 96         |
| <br>4. Instrumentos e técnicas de recolha de dados .....                   | <b>97</b>  |
| 4.1.A observação directa e o e-Portefólio -----                            | 97         |
| 4.2. O inquérito por questionário -----                                    | 99         |
| 4.2.1. Elaboração e administração do questionário -----                    | 100        |
| 4.4. A entrevista semi-estruturada à professora titular-----               | 100        |
| <br>Capítulo IV – Apresentação e análise dos dados.....                    | 105        |
| Sumário IV .....   | <b>105</b> |
| 1. Justificação da análise dos dados.....                                  | <b>106</b> |
| 2. Análise de conteúdo: categorias de análise.....                         | <b>107</b> |
| 2.1.Categorias de análise da competência plurilingue e intercultural ----- | 107        |
| 2.1.1.Dimensão sócio-afectiva -----  | 108        |
| 2.1.2.Dimensão linguístico-comunicativa -----                              | 109        |
| 2.1.3.Dimensão da gestão da aprendizagem-----                              | 110        |
| 2.1.4.Dimensão da interacção com o Outro-----                              | 111        |
| 2.2. Categorias de análise das competências em TIC.....                    | <b>112</b> |
| 2.2.1. As TIC como elemento de ludicidade -----                            | 114        |
| 2.2.2. As TIC como forma de acesso à informação-----                       | 115        |

|  |            |
|--|------------|
| 2.2.3. As TIC como ferramenta de aprendizagem e de comunicação -----         | 116        |
| <b>3. Análise dos dados .....</b>  | <b>118</b> |
| 3.1. Análise das categorias da competência plurilingue e intercultural ----- | 118        |
| 3.1.1. Análise da biografia linguística -----                                | 118        |
| 3.1.2. Análise do questionário inicial -----                                 | 122        |
| 3.1.3. Análise do questionário final -----                                   | 128        |
| <b>3.2. Análise das categorias das competências em TIC .....</b>             | <b>131</b> |
| 3.2.1. Análise do questionário inicial -----                                 | 131        |
| 3.2.2. Análise do questionário final -----                                   | 136        |
| <b>3.3. Entrevista realizada à Professora titular.....</b>                   | <b>148</b> |
| <b>4. O e-Portefólio.....</b>  | <b>150</b> |
| 4.1. O e-Portefólio de turma-----  | 150        |
| <b>4.2. Os e-Portefólios individuais.....</b>                                | <b>155</b> |
| 4.2.1. O e-Portfólio (A) -----   | 155        |
| 4.2.2. O e-Portefólio (B)-----   | 157        |
| 4.2.3. O e-Portefólio (C)-----   | 159        |
| <b>Conclusões e reflexões finais .....</b>                                   | <b>163</b> |
| <b>Referências bibliográficas .....</b>                                      | <b>169</b> |

## Índice de Figuras:

---

|   |    |
|---|----|
| Figura 1: Dimensões da comunicação intercultural .....              | 28 |
| Figura 2: Dimensões da competência plurilingue .....                | 30 |
| Figura 3: Biografia linguística .....                               | 86 |
| Figura 4: Quadro-resumo da viagem de Willy Fog .....                | 90 |
| Figura 5: Tabela com informações acerca dos países .....            | 91 |
| Figura 6: Resultado final do jogo das personagens .....             | 92 |
| Figura 7: Trabalhos dos alunos acerca dos meios de transporte ..... | 94 |
| Figura 8: Tabela-balão .....  | 95 |
| Figura 9: Associograma .....  | 96 |

## Índice de Tabelas:

---

|  |     |
|--|-----|
| Tabela 1: Questões e objectivos da entrevista semi-estruturada .....             | 102 |
| Tabela 2: Qual foi a tarefa que mais gostaste de realizar na sala de aula? ..... | 138 |
| Tabela 3: Qual foi a tarefa que mais gostaste de realizar no Multiply? .....     | 140 |
| Tabela 4: Qual foi a actividade que menos gostaste de fazer? .....               | 141 |
| Tabela 5: Porque é que vais continuar a utilizar o Multiply? .....               | 145 |

## Índice de Quadros:

---

|  |     |
|--|-----|
| Quadro 1: Quadro-síntese de apresentação das sessões .....                       | 83  |
| Quadro 2: Categorias de análise da competência plurilingue e intercultural ..... | 108 |
| Quadro 3: Categoria 1: Dimensão sócio-afectiva .....                             | 109 |
| Quadro 4: Categoria 2: Dimensão linguístico-comunicativa .....                   | 110 |
| Quadro 5: Categoria 3: Dimensão da gestão da aprendizagem.....                   | 111 |
| Quadro 6: Categoria 4: Dimensão da interacção com o Outro .....                  | 112 |
| Quadro 7: Categorias de análise das competências em TIC.....                     | 113 |
| Quadro 8: Categoria 1: As TIC como elemento de ludicidade.....                   | 115 |
| Quadro 9: Categoria 2: As TIC como forma de acesso à informação .....            | 116 |
| Quadro 10: Categoria 3: As TIC como ferramenta de aprendizagem e de comunicação. | 117 |

## Índice de Gráficos:

---

|  |     |
|--|-----|
| Gráfico 1: Nível de habilitações dos encarregados de educação .....                | 81  |
| Gráfico 2: As línguas que os alunos falam .....                                    | 118 |
| Gráfico 3: As línguas que compreendo, mas não falo .....                           | 119 |
| Gráfico 4: As línguas com que já contactei até hoje .....                          | 119 |
| Gráfico 5: As línguas que gostaria de aprender .....                               | 120 |
| Gráfico 6: Gostas de viajar? .....   | 122 |
| Gráfico 7: Para onde costumavas viajar? .....                                      | 124 |
| Gráfico 8: Com quem costumavas viajar? .....                                       | 124 |
| Gráfico 9: Em que meio de transporte preferes viajar? .....                        | 125 |
| Gráfico 10: Que outras formas utilizas para viajar sem saíres de onde estás? ..... | 126 |
| Gráfico 11: Gostas de utilizar o computador? .....                                 | 132 |
| Gráfico 12: Porque gostas de utilizar o computador? .....                          | 132 |
| Gráfico 13: Gostas de navegar na Internet? .....                                   | 133 |
| Gráfico 14: Porque gostas de navegar na Internet? .....                            | 134 |
| Gráfico 15: Tens computador em casa? .....   | 134 |
| Gráfico 16: Estás motivado para entrar nesta aventura? .....                       | 135 |
| Gráfico 17: Qual é a tua personagem preferida? .....                               | 143 |

## Índice de Anexos<sup>1</sup>:

---

**Anexo 1:** Planificação global das sessões

**Anexo 2:** Panfleto das sessões

**Anexo 3:** Cartão para registo de dados do e-mail e do site

**Anexo 4:** Numa das suas viagens<sup>2</sup>

**Anexo 5:** Questionário inicial

**Anexo 6:** Questionários iniciais dos alunos

**Anexo 7:** Questionário final

**Anexo 8:** Questionários finais dos alunos

**Anexo 9:** ID card

**Anexo 10:** Biografia linguística

**Anexo 11:** Cartaz da biografia da turma

**Anexo 12:** Biografias linguísticas dos alunos

**Anexo 13:** Webquest

**Anexo 14:** Biografia(s) de Júlio Verne

**Anexo 15:** Ficha de trabalho dos genéricos

**Anexo 16:** Quadros-resumo dos alunos

**Anexo 17:** Mapa-mundo

**Anexo 18:** Trabalhos dos meios de transporte

**Anexo 19:** Tabelas-balão

**Anexo 20:** Associograma(s)

**Anexo 21:** Transcrição da entrevista à professora titular

**Anexo 22:** Categorias de análise da competência plurilingue e intercultural (com ocorrências)

**Anexo 23:** categorias de análise das competências em TIC (com ocorrências)

---

<sup>1</sup> Os anexos encontram-se num dos CD que acompanham o documento provisório, estando devidamente identificados.

<sup>2</sup> Texto que se encontra no site.



## **Lista de Abreviaturas:**

---

**AEC** – Actividades de Enriquecimento Curricular

**CEB** – Ciclo do Ensino Básico

**CI** – Competência Intercultural

**CPI** – Competência plurilingue e intercultural

**CCPI** – Categorias de análise da competência plurilingue e intercultural

**CCTIC** – Categorias de análise das competências em TIC

**DEB** – Departamento de Educação Básica

**DLC** – Diversidade Linguística e Cultural

**ELP** – European language Portfolio

**LE** – Língua Estrangeira

**LM** – Língua Materna

**ME** – Ministério da Educação

**PEL** – Portéfolio Europeu das Línguas

**QECR** – Quadro Europeu Comum de Referência

**TIC** – Tecnologias de Informação e Comunicação

**SDLC** – Sensibilização a diversidade linguística e cultural

## Notas Introdutórias

### 1. Contextualização e principais motivações

“Whatever you can do or dream you can, begin it.

Boldness has genius, power, and magic in it.”

(Johann Wolfgang von Goethe)

“In a paper with strong voice, the reader will get a sense that someone real is there on the page, whether the reader knows the writer or not.”

(Northwest regional Education Lab apud Barret, 2005: 11)

Ao ingressar no Mestrado em Multimédia em Educação, desde a escolha e definição do tema até ao processo de implementação do projecto didáctico na sala de aula, tivemos como principal objectivo sentir que poderíamos contribuir de alguma forma, com este trabalho de investigação, para mudar hábitos e mentalidades (cf. Strecht-Ribeiro, 1998).

As transformações que se tem vindo a fazer sentir na sociedade de informação e comunicação, desde a aprovação do tratado de *Maastricht* (1992), passando pelas indicações do *Livro Branco sobre a Educação e a Formação: Rumo a uma Sociedade Cognitiva*, elaborado pela Comissão Europeia (1995); as indicações do *Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas* (2001), o Relatório de *Edelenbos* (2006) e ainda, com o *Plano Tecnológico* (2007) e com as ICT Competency Standards for Teachers da UNESCO (2008), contribuíram inevitavelmente para um maior contacto entre línguas e culturas, aliado a novas formas de comunicação e interacção, que permitem, como explicitaremos ao longo do presente estudo, o desenvolvimento da competência plurilingue e intercultural e das competências em tecnologias de informação e comunicação.

A competência plurilingue e intercultural, cujo principal objectivo não é tornar os falantes políglotas, mas sensibilizar e motivar para lidar com as diferentes línguas e culturas (cf. Andrade & Sá, 2008), surge na sequência de um processo de sensibilização das crianças para a diversidade linguística e cultural que as rodeia. Esta sensibilização à diversidade linguística e cultural (SDLC) tem como principal pressuposto ajudar os aprendentes a “despertar para as línguas”, ou seja, as crianças vão tomando consciência da importância da língua e cultura do *Outro*, através de actividades essencialmente lúdicas e divertidas.

O nosso objectivo, neste estudo de caso, com contornos de investigação-acção, foi contribuir para o desenvolvimento da competência plurilingue e intercultural e das competências em TIC, através da construção de um e-Portefólio de turma (e pequenos e-Portefólios individuais).

Finalmente, pretendemos que este estudo fomente o desenvolvimento da consciência linguístico-cultural da criança, aproximando-a de si mesma e do *Outro* e, das novas tecnologias de informação e comunicação (TIC). A construção e partilha deste e-Portefólio, poderá potenciar o desenvolvimento das competências em TIC e, consequentemente, a construção do saber multimédia nos primeiros anos de escolaridade.

## **2. Questão de investigação e objectivos**

Como ponto de partida para o presente estudo, tivemos como base a seguinte pergunta de investigação:

- ◆ Como pode a construção de um e-Portefólio contribuir para o desenvolvimento da competência plurilingue e intercultural, e das competências em TIC nos alunos de Inglês nos primeiros anos de escolaridade?

Para nos orientar e ajudar a dar resposta a estas questões, propusemo-nos atingir os seguintes objectivos:

1. Analisar os contributos da implementação de um e-Portéfolio nos primeiros anos de escolaridade para o desenvolvimento da competência plurilingue e intercultural e das competências em TIC;
2. Contribuir para a concepção de boas práticas que envolvam o e-Portefólio.

De forma a concretizar estes objectivos, o presente trabalho de investigação, passou por diversas fases, destacando-se a fase de implementação do projecto em sala de aula (intitulado *Viajar: a janela mágica para o mundo*) com uma turma do 4.º ano do ensino básico, de uma escola do concelho de Aveiro.

Os alunos realizaram uma série de actividades, tendo como base as orientações programáticas para o ensino do Inglês do 1.º CEB, servindo-nos da obra literária de Júlio Verne “Volta ao mundo em 80 dias”, através das aventuras de “Willy Fog”, a personagem animada dos anos 80 e os seus companheiros. Foi elaborado um e-Portefólio de turma e as actividades incluíram várias línguas estrangeiras para além do Inglês. As TIC pretenderam-se potenciadoras da construção de uma literacia digital aliada ao desenvolvimento da competência plurilingue e intercultural, tendo como base uma [social networking service](#), inserida na Web 2.0.<sup>3</sup>

---

<sup>3</sup> “Web 2.0, termo criado por **Tim O’Reilly**, é a mudança para uma Internet como plataforma, e um entendimento das regras para obter sucesso nesta nova plataforma. Entre outras, a regra mais importante é desenvolver aplicativos que aproveitem os efeitos de rede para se tornarem melhores quanto mais são usados pelas pessoas, aproveitando a inteligência colectiva” ([http://pt.wikipedia.org/wiki/Web\\_2.0](http://pt.wikipedia.org/wiki/Web_2.0)-consultado a 20 de Janeiro de 2008).

### **3. Estrutura da dissertação**

De forma a tentar responder à questão de investigação, estruturamos o presente documento em quatro capítulos principais (precedidos das Notas Introdutórias): Competência plurilingue e intercultural nos primeiros anos de escolaridade (Capítulo I); As TIC e o e-Portefólio na educação plurilingue e intercultural (Capítulo II); O percurso de investigação-intervenção: Uma viagem tecnológica, plurilingue e intercultural (Capítulo III); Apresentação e análise dos dados (Capítulo IV); e por último as Conclusões e Reflexões Finais.

Assim, os dois primeiros capítulos constituem-se no nosso enquadramento teórico, enquanto que o terceiro e quarto capítulos apresentam o estudo empírico, dando conta do projecto didáctico e analisando os dados recolhidos. As conclusões apresentam algumas das reflexões finais a que chegámos, após o cruzamento de dados teórico e prático, tentando de certa forma apresentar algumas sugestões para trabalhos futuros, esperando contribuir para a concepção de boas práticas que envolvam o e-Portefólio

O primeiro capítulo encontra-se subdividido em três principais aspectos, começando por nos dar uma visão da panorâmica geral da influência das políticas linguísticas educativas no ensino de Inglês nos primeiros anos de escolaridade, nomeadamente do contexto europeu e de como este influenciou o português. Seguidamente, abordamos a evolução do conceito de sensibilização à diversidade linguística e cultural, definindo-o, através dos seus principais pressupostos. Por último, abordamos o conceito da competência plurilingue e intercultural, perspectivando a sua construção e suas implicações no ensino de Inglês nos primeiros anos de escolaridade.

No segundo capítulo abordamos dois sub-pontos principais: a importância das TIC no ensino do Inglês nos primeiros anos de escolaridade e os contributos do e-Portefólio para uma educação plurilingue e intercultural. No primeiro ponto, debruçamo-nos sobre as principais recomendações da UNESCO e de como estas influenciaram o Plano tecnológico Português. Em seguida, apresentamos como se evoluiu do conceito de Portefólio para e-Portefólio, realçando a sua importância no ensino de Inglês do 1.º ciclo

do Ensino Básico (CEB), dando alguns exemplos do que já foi e está a ser feito nesta área nos E.U.A, no Reino Unido e em Portugal.

No terceiro capítulo, após mencionada a questão de investigação e os objectivos que nos guiaram ao longo do presente estudo, procedemos a uma breve caracterização do meio e a turma no qual desenvolvemos o nosso projecto. Posteriormente, apresentamos uma breve descrição das nove sessões realizadas na referida turma. Para finalizar, apresentamos as razões da escolha dos instrumentos de recolha de dados utilizados, que consistiram em dois questionários de perguntas abertas e fechadas, fichas de trabalho e uma entrevista à professora titular. Estes instrumentos serão justificados no quadro da temática do projecto desenvolvido.

No quarto e último capítulo, apresentamos e analisamos os dados recolhidos ao longo do projecto de intervenção implementado, através de categorias de análise, que nos levaram a considerar apenas os dados que nos pareceram mais pertinentes, de acordo com as nossas questões de investigação. Decidimos então, analisar os dois questionários (inicial/final) de perguntas abertas e fechadas, as fichas de trabalho dos alunos, três e-Portefólios individuais, e ainda a pequena entrevista realizada à professora titular, da turma em questão.

Nas conclusões e reflexões finais, fazemos um balanço do estudo realizado e lançamos o mote para novos trabalhos de investigação neste âmbito, visto que é uma área que consideramos potencialmente interessante e com algumas falhas em termos de literatura científica em Portugal, e por isso, a necessitar de novos contributos.



## **Capítulo I – Competência plurilingue e intercultural nos primeiros anos de escolaridade**

### **Sumário I**

“Aprender uma língua estrangeira é fazer uma viagem ao estrangeiro. Viajamos para um destino que escolhemos, encontramos alguns obstáculos, avançamos, perdemo-nos, encontramos locais que não estavam no itinerário traçado, outros motivos de interesse.”  
(Ferrão Tavares:2002:220)

Ao longo deste primeiro capítulo, começaremos por abordar a influência das políticas linguísticas educativas europeias e portuguesas no ensino de Inglês, nos primeiros anos de escolaridade, reforçando a ideia de que deve haver unidade na diversidade, uma vez que a língua que falamos nos ajuda a definir quem somos (cf. European Commission, 2004) e que a diversidade cultural é “património comum da humanidade”, tal como é reconhecida na Declaração Universal sobre a Diversidade Cultural da UNESCO (2002)<sup>4</sup>. Defendemos assim que o “pluralismo cultural” se constitui na “resposta política à realidade da diversidade cultural” e que “a diversidade cultural amplia as possibilidades de escolha que se oferecem a todos”, sendo uma das fontes de desenvolvimento de um país, “não somente em termos de crescimento económico, mas também como meio de acesso a uma existência intelectual, afectiva, moral e espiritual”<sup>5</sup>.

Seguidamente explicitaremos o conceito de sensibilização à diversidade linguística e cultural, tendo por base a ideia de que “línguas diferentes apresentam versões do mundo e culturas diferentes” e que “a exploração destas diferenças permite aos alunos uma exposição a processos de pensamento diversos” (Strecht-Ribeiro, 1998: 61). Assim,

---

<sup>4</sup> <http://unesdoc.unesco.org/images/0012/001271/127160por.pdf> (consultado a 24 de Maio de 2010)



dando conta da evolução do conceito de SDLC, explicitaremos os seus contributos para o desenvolvimento da competência plurilingue e intercultural (CPI).

Antes de concluirmos, abordaremos ainda o conceito de competência plurilingue e intercultural, mencionando algumas das principais implicações didácticas que influenciaram o ensino do Inglês nos primeiros anos escolaridade, dando exemplos concretos de actividades e situações que podem promover a CPI.

## **1. Orientações de política linguística educativa para os primeiros anos de escolaridade**

### **1.1. O contexto europeu – breve contextualização**

Na actual sociedade de informação e comunicação, o papel da União Europeia, no que se refere às políticas educativas, é bastante relevante, uma vez que um dos objectivos da Comissão Europeia para o século XXI é “meet the challenges of globalisation and preserve the diversity of the peoples of Europe” (European Commission, 2006: 5).

Na sequência da aprovação do tratado de *Maastricht* (1992), que pretendia não só melhorar as condições de vida dos europeus, como também permitir uma “livre circulação” de pessoas, serviços e capitais, assistimos também a um maior intercâmbio de línguas e culturas, que se foram interligando e influenciando entre si. Este fenómeno conduziu a um aumento da importância da aprendizagem de línguas estrangeiras, sendo que através do *Livro Branco sobre a Educação e a Formação: Rumo à Sociedade Cognitiva*<sup>5</sup>, elaborado pela Comissão Europeia em 1995, se preconizou que, após a educação numa primeira língua, todos os cidadãos deveriam dominar pelo menos mais duas línguas estrangeiras (cf. Comissão das Comunidades Europeias, 1995). Tendo em

---

<sup>5</sup> <http://unesdoc.unesco.org/images/0012/001271/127160por.pdf> (consultado a 24 de Maio de 2010)

<sup>6</sup> [http://europa.eu/documents/comm/white\\_papers/pdf/com95\\_590\\_en.pdf](http://europa.eu/documents/comm/white_papers/pdf/com95_590_en.pdf) (consultado a 24 de Maio de 2009)

conta estas indicações, entendemos que se torna relevante “o domínio efectivo de três línguas da União por todos os cidadãos europeus, o ensino/aprendizagem precoce de línguas estrangeiras e a diversificação da oferta de línguas nos sistemas de ensino” (Martins, 2008: 85). Assim, pensa-se que o domínio de línguas seja, nos dias de hoje, uma condição indispensável para obter emprego. Strecht-Ribeiro justifica, dizendo que, “para conseguir o domínio efectivo de três línguas comunitárias, é desejável começar no nível pré-escolar” (Strecht-Ribeiro, 1998: 24) e que “aqueles que começam a ser expostos à Língua Estrangeira (LE) durante a infância atingem um nível mais elevado de proficiência do que os que se iniciam quando adultos (Strecht-Ribeiro, 1990: 41).

Também é de salientar o *Livro Verde* acerca da *Educação, Formação, investigação: os Obstáculos à Mobilidade Transnacional*, emitido pela Comissão Europeia (1996), que menciona que um dos “principais obstáculos à mobilidade é o desconhecimento das línguas, assim como alguns aspectos culturais que devem ser aprendidos” (Strecht-Ribeiro & Roso, 2001: 21).

Para além disto, destacamos uma frase de Ján Figel<sup>7</sup>, aquando da apresentação do Eurydice report (2005)<sup>8</sup>, na qual ele refere que “In an enlarged and multilingual Europe, learning foreign languages from a very young age allows us to discover other cultures and better prepare for occupational mobility”<sup>9</sup>. Sabemos que a proficiência em línguas, para além da língua materna é vista nos dias de hoje, como algo essencial, se as pessoas querem assumir o seu papel de cidadãos europeus (Eurydice Report, 2005)<sup>10</sup>.

O relatório de Edelenbos (Outubro 2006), documento da Comissão Europeia que identifica os princípios pedagógicos fundamentais subjacentes ao ensino precoce de línguas estrangeiras, refere que a aprendizagem de línguas é importante, não somente para o desenvolvimento da proficiência linguística dos falantes, mas sobretudo para os

---

<sup>7</sup> Comissário para a educação, cultura, multilinguismo e juventude, desde 2004 a 2009.

<sup>8</sup> <http://www.moec.gov.cy/programs/eurydice/publication.pdf> (consultado a 12 de Junho de 2009)

<sup>9</sup> <http://europa.eu/rapid/pressReleasesAction.do?reference=IP/05/163&format=HTML&aged=0&language=EN&guiLanguage=fr> (consultado a 12 de Junho de 2009)

<sup>10</sup> Tradução nossa.

ajudar a adquirir um sentido mais alargado de pertença, cidadania e de comunidade. Neste sentido, os autores do referido relatório afirmam que os aprendentes desenvolvem uma maior compreensão das suas oportunidades, direitos e responsabilidades à medida que se movem como cidadãos numa Europa multicultural (cf. European Commission, 2006). Ao longo deste documento, são referidos alguns dos aspectos mais relevantes para que o ensino precoce de línguas estrangeiras seja um reflexo das melhores práticas pedagógicas. É mencionada a importância do desenvolvimento da consciência metalinguística, da sensibilização aos diferentes tipos de sonoridade, da relevância da introdução da leitura e da escrita para além da componente oral e auditiva, e ainda da importância das histórias não só para o desenvolvimento da imaginação das crianças, mas também porque as ajudam a adquirir a estrutura do discurso e, por fim, obviamente, o enfoque numa aprendizagem multimédia, através da utilização da tecnologia (cf. European Commission, 2006). Desta forma, concluímos que esta aprendizagem precoce de línguas, que passa por uma sensibilização à diversidade linguística e cultural, que deve ser multi-sensorial, de forma a despertar e activar todos os sentidos das crianças.

Destacamos ainda o *Guide for the Development of Language Education Policies in Europe from linguistic diversity to plurilingual education*<sup>11</sup>, publicado em 2007 pelo Conselho da Europa, que pretendia promover um conceito global para as línguas e, contribuir para a renovação do pensamento dos seus estado membros acerca das políticas linguísticas educativas (cf. Beacco & Byram, 2007). No documento é preconizado que “policies should be based on plurilingualism as a value and a competence” (ibidem: 10).

Neste sentido, gostaríamos de referir a metáfora de B. S. Santos (1995) que compara o mundo actual a um “arco-íris de culturas”, uma vez que há um contacto cada vez mais evidente entre as diversas línguas e culturas. No que concerne à educação, este “arco-íris” vai ao encontro dos princípios do Conselho da Europa (2001), defendendo a

---

<sup>11</sup> [http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/guide\\_niveau3\\_EN.asp](http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/guide_niveau3_EN.asp) (consultado a 16 de Março de 2009)

aprendizagem de várias línguas, o exercício da cidadania, a formação cívica e a valorização de diferentes saberes. Tudo isto facilita a promoção de uma educação para a diversidade, evitando o desrespeito por este “arco-íris de culturas”, ainda que em muitos pontos do globo as políticas mono-linguísticas continuem a constituir um obstáculo ao reconhecimento e à valorização das línguas (cf. Gomes, 2006).

As indicações do *Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas* (2001), que “fornece uma base comum para a elaboração de programas de línguas, linhas de orientação curriculares, exames, manuais” (Conselho da Europa, 2001: 19), demonstram a crescente preocupação em apoiar mais os professores, educadores e aprendentes no processo de ensino e aprendizagem. Este documento contém as competências, os conteúdos e as estratégias de referência, bem como os níveis de aprendizagem de línguas, definidos desde o mais elementar – A1 –, até ao nível mais elevado de proficiência – C2. Este documento demonstra aliás a crescente preocupação em ultrapassar “as barreiras da comunicação entre os profissionais que trabalham na área das línguas vivas, provenientes de diferentes sistemas educativos na Europa” (idem), o que se enquadra na “promoção do plurilinguismo através de uma maior variedade de línguas europeias” (ibidem: 20).

A par do *Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas* (QECR), surgiu no mesmo ano o Portefólio Europeu de Línguas (2001), uma das ferramentas de trabalho concebidas e lançadas pelo Conselho da Europa de forma a contribuir para a promoção da competência plurilingue e intercultural. O Portefólio Europeu de Línguas (PEL) não surge apenas com o objectivo de “encorajar todos os cidadãos a aprender várias línguas, mesmo que a nível elementar, e a continuar essas aprendizagens ao longo da vida”, mas de forma a “contribuir para a compreensão mútua dos povos da Europa através da capacidade de comunicar em várias línguas e de contactos com outras culturas” (Fischer, 2002: 22). Este último instrumento de trabalho, que serviu de base ao nosso projecto, é sem dúvida auto-regulador, uma vez que ajuda os aprendentes a auto-avaliarem as suas aprendizagens, bem como as experiências que vão desenvolvendo no domínio das

línguas. Tal como nos diz Fischer (2002), este instrumento poderá vir a “ser nos próximos anos, a orientação comum para todos os utilizadores, desde professores, investigadores, autores de materiais didáticos a decisores políticos” (ibidem: 20).

Finalmente, queremos salientar que neste arco-íris de horizonte do processo de ensino e de aprendizagem, toda a documentação que tem vindo a ser lançada pela Comissão Europeia tem contribuído não só para que se aprendam línguas cada vez mais cedo, mas sobretudo para preservar a diversidade linguística e cultural (DLC), transformando a Europa num espaço mais unido na sua diversidade, de modo a que os seus cidadãos possam ser mais solidários e conhecedores da história comum que os rodeia. Estas políticas linguísticas educativas europeias são uma forma de promover as trocas plurilingues e interculturais, preconizando o desenvolvimento da CPI e evitando a morte de uma língua, como algo irreparável, que “reduz as possibilidades do homem”, sendo que “A Europa morrerá efectivamente, se não lutar pelas suas línguas, tradições locais e autonomias sociais” (Steiner, 2005: 50).

No ponto seguinte, vamos analisar o contexto português relativamente a estas políticas linguísticas educativas, referindo-nos às principais medidas de promoção da aprendizagem de línguas desde os primeiros anos de escolaridade.

## **1.2. O contexto português face à situação europeia**

Após termos analisado as políticas linguísticas educativas europeias, vamos centrar-nos agora nas principais mudanças que se têm vindo a operar em Portugal no que se refere às políticas educativas. Assim, a preocupação em valorizar a diversidade é defendida pela Constituição da República Portuguesa<sup>12</sup>, que “procura dar ênfase a uma organização política, social e económica orientada pela afirmação da democracia pluralista e representativa, fomentando o respeito pelos direitos e liberdades essenciais,

---

<sup>12</sup> <http://www.parlamento.pt/Legislacao/Documents/constpt2005.pdf> (consultado a 24 de Setembro de 2009)

tendo em vista a promoção de equidade social” (Henriques, Reis & Loia, 2006 apud Marques, 2009: 58). Para além disto, o artigo 13.º, a propósito do Princípio da Igualdade, afirma que “Todos os cidadãos têm a mesma dignidade social e são iguais perante a lei” (...) e que “Ninguém pode ser privilegiado, beneficiado, prejudicado, privado de qualquer direito ou isento de qualquer dever em razão de ascendência, sexo, raça, língua, território de origem, religião, convicções políticas ou ideológicas, instrução, situação económica, condição social ou orientação sexual”. O artigo 43.º vai mais longe quando preconiza que, entre outros aspectos, “É garantida a liberdade de aprender e ensinar” e que “O Estado não pode programar a educação e a cultura segundo quaisquer directrizes filosóficas, estéticas, políticas, ideológicas ou religiosas”<sup>13</sup>. Este documento vem lembrar que temos todos “o direito à igualdade de oportunidades, sem olhar para a raça, credo, cultura ou língua” (Marques, 2009: 58).

Partindo destes pressupostos, foram lançadas as bases para a Lei de Bases do Sistema Educativo (LBSE), *Lei n.º 46/86 de 14 de Outubro*<sup>14</sup>, da qual destacamos os princípios que promovem a valorização da diversidade. Assim, “o direito a uma justa e efectiva igualdade de oportunidades” [Art.º 2.º, n.º2]; “o desenvolvimento do espírito democrático e pluralista, respeitador dos outros e das suas ideias, aberto ao diálogo e à livre troca de opiniões” [Art.º 2.º, n.º 59]; “a solidariedade entre os povos do Mundo” [Art.º 3.º a)], bem como “a necessidade de proporcionar a aprendizagem de uma primeira língua estrangeira e a iniciação de uma segunda” [Art. 7.º d)]. Esta LBSE foi alterada pela segunda vez através da *Lei nº 49 de Agosto de 2005*<sup>15</sup>, que refere alguns dos princípios orientadores do Sistema Educativo, dos quais destacamos o “desenvolvimento do espírito democrático e pluralista, respeitador dos outros e das suas ideias, aberto ao diálogo e à livre troca de opiniões, formando cidadãos capazes de julgarem com espírito crítico e

---

<sup>13</sup> <http://www.parlamento.pt/Legislacao/Documents/constpt2005.pdf> (consultada a 24 de Setembro de 2009)

<sup>14</sup> <http://intranet.uminho.pt/Arquivo/Legislacao/AutonomiaUniversidades/L46-86.pdf> (consultado a 12 de Março de 2009)

<sup>15</sup> [http://min-edu.pt/np3content/?newsId=1224&fileName=lei\\_49\\_2005.pdf](http://min-edu.pt/np3content/?newsId=1224&fileName=lei_49_2005.pdf) (consultado a 12 de Março de 2009]

criativo o meio social em que se integram e de se empenharem na sua transformação progressiva” [Art.º 2.º, n.º 5].

Salientamos ainda no documento do *Currículo Nacional do Ensino Básico – competências essenciais* (2001)<sup>16</sup>, no qual estão definidas “as competências consideradas como essenciais para o currículo nacional, quer segundo uma perspectiva global e interdisciplinar (a serem desenvolvidas ao longo do ensino básico), quer numa perspectiva disciplinar” (Marques, 2009: 60). Ao nível do 1.º Ciclo do Ensino Básico devem ter-se em conta os “princípios e valores orientadores do currículo”, dos quais destacamos a “participação na vida cívica de forma livre, responsável, solidária e crítica”; tendo em conta “o respeito e a valorização da diversidade dos indivíduos e dos grupos quanto às suas pertenças e opções”; e ainda a valorização das “dimensões relacionais da aprendizagem e dos princípios éticos que regulam o relacionamento com o saber e com os outros” (DEB, 2001: 15). O documento *Organização Curricular e Programas do 1.º CEB* (2004), defende que “as aprendizagem devem ser activas, significativas, diversificadas, integradas e socializadoras” (DEB, 2004: 23).

O *Despacho n.º 14753/2005*<sup>17</sup> vem preconizar a “aprendizagem do inglês no 1.º ciclo do ensino básico” como “essencial para a construção de uma consciência plurilingue e pluricultural, de acordo com o QECR (2001), bem como elemento fundamental de cidadania, enquanto desenvolvimento precoce de competências, no quadro da crescente mobilidade de pessoas no espaço da União Europeia”. Este programa de generalização do ensino de inglês no 1.º ciclo do ensino básico, que se desenvolve em regime de complemento educativo e de frequência gratuita, foi aprovado com o referido despacho, sendo que em 2005 só abrangia os 3.º e 4.º anos de escolaridade dos estabelecimentos públicos. A duração semanal das sessões foi determinada como sendo “correspondente a

---

<sup>16</sup> [http://www.dgidec.min-edu.pt/recursos/Lists/Repositrio%20Recursos2/Attachments/84/Curriculo\\_Nacional.pdf](http://www.dgidec.min-edu.pt/recursos/Lists/Repositrio%20Recursos2/Attachments/84/Curriculo_Nacional.pdf) (consultado a 20 de Outubro de 2008]

<sup>17</sup> [http://agnazare.ccems.pt/documentacao/legislacao/pdf/Despacho\\_14753\\_2005%20Programa%20de%20Generalizacao%20do%20Ensino%20de%20Ingles%20no%201\\_Ciclo.pdf](http://agnazare.ccems.pt/documentacao/legislacao/pdf/Despacho_14753_2005%20Programa%20de%20Generalizacao%20do%20Ensino%20de%20Ingles%20no%201_Ciclo.pdf) (consultado a 10 de Maio de 2008]

um tempo e meio lectivo (cento e trinta e cinco minutos).” Também é realçado neste despacho que “O desenvolvimento do programa não pode perturbar o normal funcionamento das actividades curriculares dos alunos ou do estabelecimento de ensino”. No Artigo 1.º, ponto 1, foi assim decretado “ [o] apoio financeiro a conceder pelo Ministério da Educação no âmbito do programa de generalização do ensino de Inglês nos 3.º e 4.º anos do 1.º ciclo do ensino básico”. O *Despacho 12591/2006*<sup>18</sup>, tendo em conta o sucesso alcançado com a implementação do Programa de Generalização do Ensino do Inglês nos 3.º e 4.º anos do 1.º ciclo do ensino básico, que “assume claramente o papel de primeira medida efectiva de concretização de projectos de enriquecimento curricular e de implementação do conceito de escola a tempo inteiro”<sup>19</sup>, permitiu, entre outras medidas, o alargamento da oferta do ensino de Inglês aos 1.º e 2.º anos. Logo no 1.º ano de implementação, o Programa abrangeu 86% dos alunos dos 3.º e 4.º anos. Em 2006/07, o ensino de Inglês no 1.º CEB abrangeu já cerca de 97% dos alunos nos 3.º e 4.º anos e, mais de 30% nos 1.º e 2.º anos. Em 2007/2008 chegou a 98.5% das escolas do 3.º e 4.º anos e a 51,2% dos 1.º e 2.º anos. No ano lectivo de 2008/2009, foram abrangidas 99% das escolas do 3.º e 4.º ano e 98% das escolas do 1.º e 2.º ano<sup>20</sup>.

Em suma, concluímos que as medidas políticas portuguesas para promoção da SDLC começaram a dar os primeiros passos, sendo que temos consciência de que é preciso ir mais longe ainda, com a difusão de projectos de educação em línguas, novos materiais pedagógico-didácticos, e diversos cursos para alargar a formação dos professores no âmbito do Inglês no 1.º ciclo do Ensino Básico (cf. Gomes, 2006), onde também é necessário uma maior diversificação de línguas.

Em seguida vamos dar conta da evolução do conceito de sensibilização à diversidade linguística e cultural.

---

<sup>18</sup> [http://agnazare.ccems.pt/documentacao/legislacao/pdf/Geral/Despacho\\_12591\\_2006\\_16Junho\\_Enriquecimento%20Curricular.pdf](http://agnazare.ccems.pt/documentacao/legislacao/pdf/Geral/Despacho_12591_2006_16Junho_Enriquecimento%20Curricular.pdf) (consultado a 10 de Maio de 2008]

<sup>19</sup> [http://agnazare.ccems.pt/documentacao/legislacao/pdf/Geral/Despacho\\_12591\\_2006\\_16Junho\\_Enriquecimento%20Curricular.pdf](http://agnazare.ccems.pt/documentacao/legislacao/pdf/Geral/Despacho_12591_2006_16Junho_Enriquecimento%20Curricular.pdf) (consultado a 10 de Maio de 2008]

<sup>20</sup> <http://www.planotecnologico.pt/InnerPage.aspx?idCat=22&idMasterCat=17&idLang=1&idContent=273&idLayout=4&site=planotecnologico> (consultado a 20 de Agosto de 2009)



## 1. O ensino do Inglês e a sensibilização à diversidade linguística e cultural

“Aquele que não conhece nenhuma língua estrangeira, não conhece  
verdadeiramente a sua própria.”  
(Johann Wolfgang von Goethe)

Após analisarmos as políticas educativas nos contextos europeu e português, verificámos que há directrizes que apontam para uma política que procura criar as condições necessárias para que a preservação da diversidade linguística e cultural, tendo em vista o desenvolvimento da CPI. Sabemos que a união destes dois conceitos permitirá uma maior abertura e compreensão entre os diferentes países da Europa, contribuindo, tal como nos diz Eco (1996), para uma “comunidade de pessoas capazes de acolherem o espírito, o perfume, a atmosfera de uma língua diferente” (1996: 324).

Antes de começarmos a explanar o conceito, queremos apenas referir que utilizamos, ao longo do nosso estudo, o conceito de “sensibilização à diversidade linguística e cultural”, como expressão equivalente a “language awareness” (Hawkins, 1999) e “*éveil aux langues*” (Dabène, 1994; *em Portugal ver*: Sá, 2007; Martins; 2008 e Marques, 2009).

O conceito de SDLC surge a partir dos anos 70, na Grã-Bretanha, pelas mãos de Eric Hawkins, que o intitulou de “Language Awareness”. Esta abordagem permitiu integrar “language experience across the curriculum” (1987: 3), bem como alargar o ensino de línguas, que até aqui era quase exclusivo dos estabelecimentos privados, às escolas de ensino público. Hawkins<sup>21</sup> perspectiva o currículo ideal como sendo um carvalho forte, no qual as raízes bem nutridas correspondem ao 1.º CEB, o tronco robusto ao ensino secundário e, depois dos 16 anos até ao ensino universitário, teremos então os

---

<sup>21</sup> <http://jaling.ecml.at/pdffdocs/hawkins.pdf> (consultado a 14 de Março de 2010).

ramos, a folhagem e ainda algumas bolotas exóticas. No que se refere ao 1.º CEB, Hawkins é bem claro quando refere que o modelo de *language awareness* que propõe passa por um pentágono de cinco elementos fundamentais a desenvolver nesta etapa da aprendizagem, sendo eles: dar confiança e desenvolver mestria ao nível da Língua Materna, educar a capacidade de ouvir das crianças, “overture aux langues” (abertura às línguas) e tomada de consciência linguística, sendo que os alunos devem aprender como aprendem uma língua estrangeira (LE)<sup>22</sup>. Assim, de uma forma geral, pensamos que Hawkins vem não só alertar para a importância de desenvolver nos alunos uma consciência linguística, mas sobretudo “saberes sobre a língua, saberes que são mobilizados no contacto e comparação do sistema linguístico do aluno com outros sistemas linguísticos” (Marques, 2009: 61). Em suma, pensamos que “O trabalho didáctico com as línguas assenta, assim, nesta perspectiva, na diversidade das línguas, encarando-as como objectos de descoberta, de reflexão, como base de construção de uma cultura linguística mais rica, mais aberta, capaz de sustentar o desenvolvimento social e cognitivo dos alunos” (Andrade, Martins & Leite, 2004: 6).

Mais tarde, na década de 90, é concebido na Suíça francófona o projecto EOLE (Éveil aux Langage et Ouverture aux Langues), coordenado por Perregaux, na sequência do pensamento de Dabène (1994), que ao colocar em prática esta abordagem na França, denominado-a *Éveil aux Langue*, tinha como principais objectivos desenvolver a reflexão das crianças sobre a DLC, trabalhando o espaço escolar para ultrapassar as diferenças de línguas e culturas (cf. Marques, 2009). O projecto EOLE assentava precisamente nesta linha, que pretendia uma “overture aux langues”, abertura às línguas e à sua diversidade linguística e cultural. Essa década ficou ainda marcada pelo surgimento do projecto Socrates lingua, Evlang (l'éveil aux langues), no qual se juntaram vários parceiros europeus, coordenados por Michel Candelier. Candelier viria também em 2003 a coordenar um outro projecto de relevo para a SDLC, denominado de Ja-Ling (Janua

---

<sup>22</sup> Tradução nossa (páginas 138 e 140).

Linguarum). O projecto *Ja-Ling*<sup>23</sup> (2000-2003), que envolveu um total de 26 países europeus, “is a response to a wide array of concerns”, havendo uma preocupação em quebrar o isolamento “in which language teaching in schools has found itself” (Candelier, et al. 2004: 17). Este projecto pretendia, sem dúvida, ajudar a “despertar para as línguas”, permitindo uma maior consciencialização da importância da diversidade linguística e cultural. Sendo o *Ja-Ling* uma extensão e alargamento do projecto *Evlang*, gostaríamos de salientar que ambos foram pioneiros na construção de materiais/suportes didácticos, com diversas actividades capazes de “integrar curricularmente a diversidade linguística nos primeiros anos de escolaridade” (Gomes, 2006: 26). Deste modo, o principal objectivo do *Ja-ling* foi fomentar um despertar para as línguas de forma a permitir que a diversidade, que é frequentemente sinónimo de tensões e rejeições, seja experienciada num clima de solidariedade em vez de fragmentação<sup>24</sup> (cf. Candelier, et al. 2004). Candelier defende assim, à semelhança de Dabène (1994), uma sensibilização à diversidade linguística, que denomina por *éveil aux langues*, definindo-se como uma abordagem pluralista e que acontece quando parte das actividades relativas às línguas são relativas a línguas que a escola não pretende ensinar (que podem ser ou não a Língua Materna (LM) de alguns alunos. No entanto, Candelier alerta para o facto de que não é apenas este tipo de trabalho que se deverá denominar de “awakening to languages”, mas todo aquele que se refere ao mesmo tempo a essas línguas, à língua ou línguas que são ensinadas na escola e a qualquer outra LE que os alunos possam aprender<sup>25</sup>.

Como resultado dos projectos anteriormente referidos, a importância de SDLC foi-se expandido de tal modo que, em 2001, o Conselho da Europa e a União Europeia declararam o Ano Europeu das Línguas (AEL 2001), com o objectivo de celebrar a pluralidade linguística do continente europeu e promover uma aprendizagem de línguas mais diversificada.

---

<sup>23</sup> <http://www.ecml.at/documents/pub121E2004Candelier.pdf> (consultado a 17 de Maio de 2008).

<sup>24</sup> Tradução nossa.

<sup>25</sup> Tradução nossa.

Face à pequena resenha histórica apresentada, compreende-se a necessidade de uma educação para a SDLC, permitindo uma maior abertura ao Outro desde os primeiros anos de escolaridade. Desta forma, são necessárias práticas educativas que orientem o fenómeno da diversidade linguística e cultural, típico das sociedades ocidentais actuais. Reforçamos que “La perspective interculturelle correspond à cette tentative pour fonder, à partir d’un paradigme conceptuel et méthodologique, une formation qui tienne compte de la diversité” (Abdallah-Pretceille, 2006: 82).

Assim, concordamos que a SDLC deverá sem dúvida começar “por uma disponibilização para as línguas (...) e [passando] pela descoberta da pluralidade das línguas e culturas dos outros” (Ferrão-Tavares, 2001: 195). A SDLC tem como pressupostos a necessidade de despertar a curiosidade e o contacto, desde tenra idade, com diferentes línguas, em detrimento de uma aprendizagem formal de uma única língua. Assim, as actividades desenvolvidas com as crianças nos primeiros anos de escolaridade, essencialmente lúdicas e divertidas, devem sensibilizá-las, fazendo-as despertar e tomar consciência da importância da abertura ao contacto com a língua e a cultura do Outro (cf. Gomes, 2006; Martins, 2000). Isto irá permitir que as crianças se tornem mais solidárias, desenvolvendo o “respeito e a aceitação face ao que é diferente, não o desvalorizando relativamente a si mesmo e às suas crenças” (Gomes, 2006: 30). Parece-nos então que as crianças só têm a beneficiar com a aprendizagem de línguas nos primeiros anos de escolaridade, pois “Learning together and from one another represents the educational answer that should be given to the existence of multicultural societies” (Candelier et al., 2004: 21). Aliás, de referir que têm sido vários os autores que se têm debruçado sobre a necessidade da promoção da DLC e do quão importante é motivar as crianças desde cedo para a aprendizagem das línguas e para o desenvolvimento de atitudes de respeito e abertura face ao Outro (Martins, 2008; Andrade & Martins, 2007; Sá, 2007; Candelier, 2004; Ferrão-Tavares, 2001; Strecht-Ribeiro, 1998).

Segundo os princípios definidos pelo Conselho da Europa (2001), os principais objectivos da SDLC são:

- Consciencializar o aprendente para a importância da diversidade linguística;
- Desenvolver uma “cultura linguística” sobre as línguas do mundo, a partir do contacto com diferentes línguas;
- Desenvolver a curiosidade, o gosto, o espírito de abertura e o interesse relativamente às outras línguas e culturas;
- Desenvolver competências variadas que proporcionem uma reflexão sobre a linguagem, a língua e a cultura do Outro, no sentido de favorecer o desenvolvimento de representações e atitudes positivas face ao diferente (cf. Gomes & Sá, 2008).

De acordo com Candelier, a SDLC deverá proporcionar e desenvolver efeitos positivos em três grandes dimensões que, na nossa perspectiva, se devem constituir como a base de uma educação para a diversidade:

- a) a nível das representações e atitudes face às línguas;
- b) a nível de capacidades de ordem metalinguística e metacognitiva (capacidades de observação e raciocínio);
- c) a nível do desenvolvimento de uma cultura linguística (saberes sobre as línguas) (Candelier, 2000).

No que diz respeito às **representações e atitudes face às línguas**, Andrade & Araújo e Sá (2001) concluíram, ao analisar algumas experiências pedagógico-didáticas promotoras da SLC, que, quando os alunos são colocados em situação de contacto com a diversidade linguística e cultural, alteram as suas atitudes em relação a essas mesmas línguas e comunidades, mostrando-se mais interessados nas línguas e culturas em geral e com melhor rendimento escolar. Por além disto, concordamos com Marinho, quando esta afirma que, “através do contacto com a diversidade linguística, o sujeito poderá mais facilmente desenvolver sentimentos e atitudes positivas de respeito e aceitação do que lhe é diferente” (2004: 165). Desta forma, acreditamos que a SDLC permite aos

aprendentes tornarem-se cidadãos de uma sociedade globalizada. As crianças aprendem a olhar-se a si próprias e desenvolvem atitudes como o respeito, o sentido de ajuda, de cooperação, de solidariedade e de cidadania. Aprendem a olhar os Outros sem preconceitos ou atitudes de xenofobia, pois já conhecem a cultura do Outro e desta forma, são capazes de comunicar com esse Outro, independentemente da sua língua ou cultura (cf. Sá, 2007).

Em relação às **capacidades de ordem metalinguística e metacognitiva**, importa começar por referir que, nos primeiros anos da escolaridade, as crianças têm já alguma capacidade, anda que reduzida, para conseguir reflectir acerca da estrutura e do funcionamento da língua. Por isso, a reflexão acerca da língua deve desempenhar nesta fase, um papel auxiliar no desenvolvimento de capacidades do uso da língua, pois esta competência passa pela capacidade do aluno pensar e reflectir criticamente acerca do sistema da língua em si, no que se refere a elementos fonéticos, lexicais, sintácticos, semânticos e pragmáticos (cf. Sá, 2007). Quer isto dizer que a sensibilidade das crianças para as diferenças linguísticas permite o desenvolvimento das capacidades necessárias para aprender uma qualquer língua, através da percepção das formas de organização de línguas diferentes (cf. Candelier, *et al*, 2004).

Por último, relativamente à **cultura linguística**, esta inclui os saberes sobre as línguas e, de acordo com Candelier, “le développement d’une culture linguistique (= savoirs relatifs aux langues) constitue un ensemble de références aidant à la compréhension du monde multilingue et multiculturel dans lequel l’élève est amené à vivre” (2000: 38). Isto significa que a cultura linguística passa pelo resultado de diversas condicionantes externas à aprendizagem (históricas, sociais, culturais, científicas, religiosas, tecnológicas), que vão ter consequências internas no aprendente, ao nível das suas crenças, dos seus preconceitos, das suas atitudes, em suma, do seu modo de encarar e ver cada povo, língua e cultura (cf. Sá, 2007). Estes aspectos vêm precisamente ao encontro do conceito de cultura linguística “enquanto realidade multifacetada, desequilibrada e em constante actualização, nomeadamente através da interacção com

novas realidades e dados verbais” (Simões, 2006: 13). Segundo a autora, este conceito é constituído por três dimensões: a cognitiva, a representacional/imagética e a de práticas com as línguas, que se encontram relacionadas entre si. Em suma, ela afirma que “a cultura linguística nunca é estática, definitiva, fixa e inalterável, visto que se caracteriza pelo seu carácter evolutivo e dinâmico” (Simões, 2006: 148).

Se estes aspectos forem trabalhados, vai ser possível despertar nos alunos a curiosidade e a vontade de saberem mais acerca da DLC que os rodeia, uma vez que tomam consciência que isso faz deles melhores aprendentes e melhores cidadãos do mundo.

Mais do que isto, pensamos que para se conseguir vencer este novo desafio de integração de uma sociedade globalizada e multicultural, ao nível da educação básica, os alunos devem, desenvolvendo os quatro pilares da educação definidos por Delors (1996) – aprender a conhecer, aprender a fazer; aprender a viver com os outros, aprender a ser –, e ainda se aprenderem a comunicar adequadamente, irão desenvolver uma cidadania activa e um espírito crítico, sendo capazes de resolver situações problemáticas e conflituosas (cf. Andrade & Sá, 2008).

Deste modo, a SDLC não é apenas uma questão institucional, uma vez que abrange dimensões sociais e culturais que são determinantes no desenvolvimento de aprendentes que se pretendem actores sociais activos e reflexivos na construção de um melhor entendimento no mundo multilingue e multicultural em que vivemos (cf. Sá, 2007). Por isso, acreditamos que a SDLC permite uma atitude de abertura ao Outro e deste modo será possível lutar contra problemas como a desigualdade e a injustiça social, contra fenómenos de exclusão social, de etnocentrismo e de xenofobia que resultam de um “daltonismo social” (cf. Gomes & Sá, 2008).

Em jeito de conclusão, salientamos que a SDLC designa um conjunto de actividades diversificadas e de carácter lúdico (jogos, canções e histórias), que permitem às crianças contactar com outros modos de viver e de estar, ajudando-as desta forma a serem mais tolerantes, a respeitar os outros e a aceitarem as diferentes línguas e culturas (cf. Strecht-

Ribeiro & Roso, 2001). Mais do que isto, nos primeiros anos de escolaridade, importa de facto sensibilizar, criando curiosidade e vontade para a aprendizagem de outras línguas, conseguindo assim consciencializar e abrir a mente destas crianças para a diversidade linguística e cultural que as rodeia.

Em seguida, vamos dar conta dos contributos da SDLC para o desenvolvimento do conceito de competência plurilingue e intercultural.

## **2. Competência plurilingue e intercultural: uma competência em construção**

“The limits of my language mean the limits of my world.”

(Ludwig Wittgenstein)

### **2.1. Para uma definição de competência plurilingue e intercultural**

Na terceira e última parte deste primeiro capítulo, é nosso intuito apresentar uma definição de competência plurilingue e intercultural.

Deste modo, na sequência das políticas educativas mencionadas na primeira parte deste nosso capítulo, gostaríamos de mencionar a ideia de Eco (1996), que resume as indicações do Conselho da Europa. Eco fala de:

“Uma Europa de pessoas que são capazes de se encontrar falando cada uma delas a sua própria língua e compreendendo a da outra pessoa, sem a saber falar com fluência, pelo que entendendo-se assim, ainda que com esforço, entenderão o “génio”, o universo cultural que cada uma delas expressa ao falar a língua dos seus antepassados” (1996: 325).

Isto vai precisamente ao encontro da ideia de que o plurilinguismo favorece as condições necessárias de trabalho e lazer dentro da Comunidade Europeia, que



conduzem à criação de um sentido de identidade europeia<sup>26</sup> (cf. Conselho da Europa, 2001).

Neste quadro, não podemos esquecer as orientações do Conselho da Europa (2001) que referem a importância de promover, desde cedo, uma SDLC, através do despertar da curiosidade face às línguas, de forma a podermos desenvolver uma competência plurilingue e intercultural.

Para além disto, não podemos abordar o conceito de CPI, sem antes clarificarmos que para que a SDLC conduza ao desenvolvimento da CPI, é necessário mobilizar um conjunto de outras competências, que permitam ao aluno gerir os espaços de descoberta e partilha que constituem os actos de comunicação (cf. Mendes, 2005). Deste conjunto de competências destacamos o conceito de competência comunicativa (CC) e todas as sub-competências que lhe são intrínsecas.

De acordo com Hymes (1979), a CC é definida tendo em conta os aspectos socioculturais e as condições de realização do acto comunicativo (cf. Mendes, 2005), sendo que não é fácil delimitar ou definir os diferentes elementos das várias dimensões que fazem parte da competência comunicativa (cf. Andrade, 1997). Desta forma, atentemos no que está presente no QECR, que nos diz que “A competência comunicativa em língua compreende diferentes componentes: linguística, sociolinguística e pragmática” (Conselho da Europa, 2001, 34). No que diz respeito à dimensão da competência linguística, que permite aos aprendentes produzir e reconhecer um número ilimitado de frases numa determinada língua, mesmo que nunca as tenha ouvido (cf. Andrade, 1997), esta inclui as dimensões da língua como sistema, ou seja, os conhecimentos e as capacidades lexicais, fonológicas e sintácticas (cf. Conselho da Europa, 2001). Relativamente às competências sócio-linguísticas, estas prendem-se essencialmente com as condições socioculturais da utilização da língua, o mesmo é dizer que estão relacionadas com convenções sociais (cf. Conselho da Europa, 2001) e mais

---

<sup>26</sup> Tradução nossa.

precisamente com tudo aquilo que “mesmo que não verbalizado, é partilhado e comunicado pelos membros de uma comunidade de uma forma não consciente” (cf. Andrade, 1997: 33). Por último, no que se refere às competências pragmáticas, que estão relacionadas com o uso funcional dos recursos linguísticos (cf. Conselho da Europa, 2001), estas traduzem-se na capacidade que o aprendente tem em adequar o seu discurso às suas intenções comunicativas, isto é, a capacidade de conseguir expressar-se de acordo com a sua intenção e com os efeitos que pretende atingir no seu interlocutor (cf. Andrade, 1997).

Deste modo, é importante que se implementem abordagens plurais nos primeiros anos de escolaridade, favorecendo assim o desenvolvimento de diversas competências, tais como a comunicativa e a plurilingue e intercultural.

Segundo Ferrão-Tavares (2001), “a competência plurilingue inclui a dimensão metalinguística e metacomunicativa (195). Em relação à dimensão metalinguística, esta é definida como “a capacidade de compreender documentos ou pessoas em línguas que desconhecemos” (idem), ou seja, está intrinsecamente relacionada com a competência linguística já mencionada e definida. Por outro lado, a dimensão metacomunicativa designa um conjunto de “comportamentos de ordem não verbal” que mobilizamos para nos comunicarmos uns com os outros, e que, “derivam dessa nossa competência pluricomunicativa que assenta numa educação linguística” (idem). Podemos afirmar assim que este tipo de abordagens plurais, com vista a uma educação linguística, implicam a existência de um professor com uma actuação próxima de um “actor social que possui e desenvolve competências gerais e individuais, nomeadamente, uma competência comunicativa e uma competência técnica” (Ferrão Tavares, 2001: 200). O professor deve desenvolver vários tipos de actividades, utilizando estratégias diversificadas, sendo que concordamos com os principais objectivos, definidos por Ferrão-Tavares (2001) para o ensino de línguas no 1.º ciclo:

- Criar uma atitude positiva em relação à língua e à cultura;
- Contribuir para a confiança da criança em si;

- Contribuir para despertar a curiosidade;
- Despertar a vontade de participar;
- Solicitar o imaginário;
- Desenvolver a flexibilidade mental, permitindo a passagem de uma série de símbolos a outra série de símbolos,
- Desenvolver a sensibilidade estética.

Desta forma, para se desenvolver a CPI é fundamental que se preconize um trabalho interdisciplinar e transversal, contribuindo para trabalhar os objectivos de todas as áreas curriculares disciplinares e não disciplinares. Facilmente se compreende que “as línguas estrangeiras (LE) só poderão ser eficazmente trabalhadas na escola se advogarem uma abordagem plurilingue e pluridisciplinar” (Andrade, Martins & Leite, 2002: 76).

O QECR refere a competência plurilingue e intercultural como sendo “a capacidade para utilizar as línguas para comunicar na interacção cultural, na qual o indivíduo, na sua qualidade de actor social, possui proficiência em várias línguas, em diferentes níveis, bem como experiência de várias culturas” (Conselho da Europa, 2001: 231). Deste modo, esta competência não se espera perfeita, devendo ser dinâmica, heterogénea, compósita, desequilibrada dando assim oportunidade ao indivíduo para mobilizar diversos recursos, reportórios e dimensões que lhe permitam despertar sensações de conforto e bem-estar comunicacional (cf. Andrade & Araújo e Sá, *et al*, 2003). Martins (2008) corrobora esta ideia, quando afirma que “A competência plurilingue, ao invés de uma competência *monolingue*, não se espera que venha a ser perfeita ou semelhante à de um locutor nativo” (125). Martins sugere então, indo ao encontro da ideia defendida por Andrade & Araújo e Sá (2003) que “a competência plurilingue consiste num processo de mobilização e gestão de disponibilidades de vária ordem (vontades, motivações, afectos), de repertórios variados (linguístico-comunicativos, de aprendizagem), assim como de processos (discursivos, interaccionais)” (2008: 126).

Salientamos que os principais aspectos que são intrínsecos à CPI, nomeadamente no que se refere à relação existente entre o conceito de língua e o conceito de cultura. Assim, quando comunicamos com alguém, não mobilizamos apenas conhecimentos linguísticos, mas também conhecimentos culturais (crenças, valores, atitude), ou seja, devemos assumir a língua e a cultura de um povo como algo que não se pode separar, já que a língua é reflexo de uma cultura e a cultura é condicionada de alguma forma pela língua (cf. Marinho, 2004). Esta competência é, simultaneamente, plurilingue e pluricultural. Sendo complexa e evolutiva, deverá ser desenvolvida ao longo do percurso no sistema educativo e deve envolver o domínio de várias línguas e o contacto com várias culturas, permitindo assim ao aprendente **olhar para o diferente enquanto objecto de curiosidade**, descobrindo a substância das diferenças que o mundo tem para nos oferecer (cf. Strecht-Ribeiro, 2002). Assim, antes de avançarmos para as dimensões da CPI, importa definir um pouco o conceito de competência intercultural (CI). Contudo, antes de o fazer, convém clarificar o conceito de interculturalidade. Este conceito “implica noções de reciprocidade e troca na aprendizagem, na comunicação e nas relações humanas e tem sempre subjacente a competência comunicativa” (Sá, 2007: 84). Assim, a CI é, segundo Byram (2006), a capacidade de interagir com pessoas de outra cultura em LE procurando formas de interacção que não criem constrangimentos e não agridam o outro e que, ao mesmo tempo, não representem danos na sua identidade. Mais precisamente, Byram refere que a CI:

“includes the notion of discovery and negotiation but also adds the possibility that intercultural and native speakers – or intercultural speakers of different language and culture origins – need to negotiate their own modes of interaction, their own kinds of text, to accommodate the specific nature of intercultural communication” (Byram, 1997: 49).

De acordo com Araújo e Sá, Canha & Gonçalves (2003), e citando Sá (2007) “a comunicação intercultural deve ser vista como um processo dinâmico de co-construção

de sentido (cultural, social, linguístico), caracterizado pela resolução de conflitos e problemas de vária ordem, cujo sucesso depende de competências comunicativas específicas dos interlocutores, bem como das suas atitudes e disponibilidades” (Sá, 2007: 85-86). Quer com isto dizer que a CI pressupõe que se conheça intimamente a cultura de um povo, pois só assim saberemos melhor lidar com as pessoas com quem falamos e contactamos, podendo desta forma manter o nosso espírito mais aberto e disponível para lidar com hábitos e tradições diferentes das nossas. Neste sentido, apresentamos a figura seguinte, baseada em Byram (1997) e Marques et al, 2008), para que mais facilmente se compreendam as dimensões da comunicação intercultural.



**Figura 1: Dimensões da comunicação intercultural**

Ao observarmos a figura 1, vemos que para desenvolver uma comunicação intercultural é preciso uma atitude de curiosidade, começando por relativizar o eu, valorizando os Outros, os seus valores e as suas culturas, aprendendo a interpretar e a relacionar-se, sendo que é preciso conhecer-se primeiro a si mesmo para depois poder

conhecer bem os Outros. Este tipo de comunicação implica mobilizar uma série de saberes, tais como o saber compreender, o saber ser, saber aprender/saber fazer e o saber relacionar-se, já referidos anteriormente, como sendo os quatro pilares da educação (cf. Delors, 1996). Neste sentido, o desenvolvimento desta competência permitirá ao aprendente desenvolver capacidades, atitudes e conhecimentos que lhe permitirão construir um mundo multicultural democrático (cf. Sá, 2007). Segundo Melo, estas duas competências, a intercultural e a plurilingue, apesar de distintas devem ser trabalhadas paralelamente, pois são “plurais, heterogêneas, complexas e compósitas” e permitem que o sujeito se torne capaz de criar uma intersecção entre si e o Outro, “envolvendo-se num terceiro espaço de definição cultural e linguística” (Melo, 2006: 67). Martins (2008) vai mais longe quando explica que “competência intercultural pressupõe uma capacidade de mediação e atitudes de disponibilidade e abertura para partilhar as experiências linguísticas e culturais do outro” (2008: 126). Ao mobilizarmos esta competência implica que estamos a conhecer o Outro, considerando que haverá lugar a um processo de negociação entre o contexto da situação e as perspectivas dos falantes de diferentes línguas. Apesar disso, este processo apenas ocorre caso haja capacidade para sermos flexíveis e nos adaptarmos às diversas situações e perspectivas.

Mais do que uma simples competência, o Conselho da Europa diz-nos que a competência plurilingue e intercultural “consists of the language communication and cultural interaction skills of a social player who, at various levels masters several languages and has experience of several culture” (2001: 168-169). Tal quer dizer que o falante plurilingue domina várias línguas e tem experiência de várias culturas, sendo assim bastante conhecedor do mundo que o rodeia e tendo, por isso, maior abertura ao Outro e à diversidade linguística e cultural.

Desta forma, a competência plurilingue, tal como a definimos em estreita relação com a competência intercultural, “parece depender de quatro grandes dimensões que se relacionam entre si num processo de mobilização de múltiplos recursos” (Andrade &

Araújo e Sá, 2003: 494). Assim, tal como se pode ver na figura 2, estas quatro grandes dimensões, inter-ligadas entre si, são então:



[retirado de Andrade & Araújo e Sá (2003: 494)]

### **Figura 2: Dimensões da competência plurilingue**

Relativamente à primeira dimensão (sócio-afectiva) e, tal como referem Andrade & Araújo e Sá esta “inclui um conjunto de vontades, predisposições, motivações e qualidades que o sujeito é capaz de criar em interação”, ou seja, o aprendente deverá estar inicialmente motivado, mantendo essa motivação ao longo de todo o processo de aprendizagem, de forma a poder “reconstruir constantemente a sua identidade linguístico-comunicativa” (2003:494).

No que diz respeito à segunda dimensão (repertórios linguístico-comunicativos), esta inclui “a capacidade do sujeito lidar com a sua história linguística e comunicativa” (Andrade & Araújo e Sá, 2003: 494) de forma a permitir que as diferentes línguas e

culturas que aprende e percebe tenham “diferentes funções, estatutos e papéis”, contribuindo para um percurso de vida bastante rico e diversificado.

A terceira dimensão (repertórios de aprendizagem), relacionada com a gestão dos repertórios de aprendizagem, está intimamente ligada com a “capacidade do sujeito fazer uso de diferentes operações de aprendizagem da linguagem verbal” (idem). É talvez uma das dimensões mais complexas, uma vez que se prende com aspectos cognitivo-verbais, ou seja, analisa o modo como o aprendente constrói o seu processo de aprendizagem e de comunicação, bem como a forma como este “se conhece e se define na sua identidade de falante e aprendente plurilingue, delimitando territórios de aprendizagem próprios e intervindo sobre eles” (ibidem: 495).

Por fim, a quarta e última dimensão (gestão da interacção), prende-se com os “processos interactivos próprios das situações de contacto de línguas, tais como a interpretação, a tradução e a alternância códica” (idem). Quer isto dizer, que nesta última dimensão somos confrontados com as formas de construção colaborativa entre os sujeitos, e ainda com o modo como estes se envolvem e regulam o processo interaccional.

Em jeito de conclusão, queremos reforçar a ideia de Beacco & Byram (2003), de que a competência comunicativa contribui para o desenvolvimento de uma competência plurilingue e intercultural, uma vez que uma comunicação intercultural de sucesso depende da aquisição da capacidade de entender as diferentes formas de pensar e de viver que rodeiam o aluno/aprendente. Isto quer dizer que a capacidade de interagir e se relacionar, compreendendo o Outro, não é apenas e só um sinal de possuir competência comunicativa, mas sobretudo de estar a desenvolver uma competência comunicativa, plurilingue e intercultural (cf. Byram & Fleming, 1998). Reforçamos ainda que o conceito de “plurilinguismo intercultural” se revela como fundamental na sociedade plural actual, sendo que deve influenciar as políticas educativas (cf. Martins, 2008), constituindo-se numa preparação para os sujeitos comunicarem entre si e interagirem culturalmente,



estando predispostos para a aprendizagem de outras línguas e de novos encontros interculturais.

Este conceito de CPI tem obviamente implicações didáticas ao nível do ensino do Inglês nos primeiros anos de escolaridade, que vamos abordar em seguida.

## **2.2. Implicações didáticas da competência plurilingue e intercultural nos primeiros anos de escolaridade**

Neste último ponto do nosso primeiro capítulo, pretendemos esclarecer as implicações didáticas da competência plurilingue e intercultural no ensino de Inglês nos primeiros anos de escolaridade, ou seja, vamos analisar, ainda que sucintamente qual como é que a CPI pode ser trabalhada no quadro do Inglês do 1.º CEB.

Numa primeira fase, importa considerar que tipo de profissional deve orientar as actividades de SDLC no 1.º CEB. Sá questiona se “Será da responsabilidade do professor generalista do 1.º CEB ou do professor especialista de Inglês?” (2007: 81). Concordamos com Sá quando nos diz que “a implementação de uma SDLC implicará a colaboração destes dois agentes, ambos detentores de conhecimentos fundamentais para a concretização de actividades interdisciplinares de valorização das línguas e culturas” (idem).

De seguida, parece-nos relevante apontar as quatro estratégias referidas por Halliwell (1992), que conduzem à realização de actividades que tentaram integrar a LE com outras áreas do currículo, de forma harmoniosa e de acordo com o nível etário das crianças que frequentam o 1.º ciclo (cf. Strecht-Ribeiro, 1998). As quatro estratégias, que serão seguidamente explanadas, são as seguintes:

1. Utilização do trabalho realizado em aulas de LE para construir materiais para outras áreas;
2. Utilização de técnicas de outras áreas para estimular as aulas de LE;
3. Introdução de tópicos de outras áreas na aula de LE;

#### 4. Leccionação de outras áreas em LE (cf. Halliwell, 1992).

A primeira estratégia passa por utilizar o trabalho realizado em sessões de SDLC para fornecer materiais para outras áreas. Por exemplo, podem trabalhar-se as expressões “de carro, de comboio, de avião” relacionadas com os meios de transporte quando o Inglês for trabalhado e, em seguida, os alunos podem realizar entrevistas uns aos outros colocando a seguinte questão: “Qual o meio de transporte que utilizas para vir para a escola?”. No final, poderá elaborar-se um gráfico quando a área da Matemática for trabalhada (cf. Halliwell, 1992). Desta forma, o trabalho destas sessões estará integrado com as restantes áreas curriculares, proporcionando uma ligação real entre a LE e o desenvolvimento cognitivo da criança (cf. Strecht-Ribeiro, 1998). Mais do que isto, estaremos a transferir o conhecimento da LM para a aprendizagem da LE, ou seja, estaremos a mobilizar competências transversais que devem ser adquiridas em cada uma das áreas disciplinares do 1.º CEB (cf. Pereira, 2003).

Por sua vez, a segunda estratégia está relacionada com a utilização de técnicas de outras áreas para estimular o trabalho das LE. O exemplo que gostaríamos de salientar passa pela Matemática, pois alguns conceitos ligados a esta área fornecem um contexto ideal para o trabalho de LE (cf. Strecht-Ribeiro, 1998). Se considerarmos as características pessoais dos alunos, como a cor dos olhos ou a roupa que trazem vestida (cf. *idem*), facilmente surgem perguntas como “Quem tem olhos azuis?” ou “Quem está a usar calças?”, que podem ser exploradas no espaço da LE, partindo da análise de gráficos ou diagramas elaborados na Matemática. Aliás, neste quadro, defendemos que a Matemática não deve ser vista como uma disciplina isolada, mas como uma área que disponibiliza saberes, linguagens e métodos para o desenvolvimento de uma competência transversal de aprendizagem (cf. Pereira, 2003).

A introdução de tópicos de outras áreas nas sessões dedicadas às línguas é a terceira estratégia definida por Halliwell, e vem privilegiar as actividades de audição, tão importantes nesta fase de sensibilização para a LE. Assim, tal como nos diz Halliwell, “We

need to provide children with as much understandable listening as we can” (1992: 138). Nas sessões de LE pode ser feita uma referência relacionada com um tópico do Estudo do Meio, referindo em LE o nome dos materiais necessários para a realização de uma experiência científica, por exemplo, e incentivando desta forma os alunos a participarem através de acções solicitadas em LE.

A quarta e última estratégia, defendida por Halliwell, pretende que se leccionem aulas inteiras de outras áreas em LE, sendo que consideramos que deverá haver uma alternância entre a LE e a LM ou seja, o professor deverá socorrer-se da LM para uma introdução geral do tópico, para esclarecimento de dúvidas ou até para uma discussão mais exaustiva acerca de algum aspecto que os alunos queiram debater (cf. Strecht-Ribeiro, 1998),

Para levar a cabo cada uma destas estratégias de articulação e interdisciplinaridade das diferentes áreas do currículo do 1.º CEB com a LE, é necessário, segundo Lopes (2003), que os materiais didácticos tenham as seguintes características:

- Provocar impacto;
- Ajudar os alunos a sentirem-se à vontade e a adquirirem confiança;
- Demonstrar a utilidade e relevância do que está a ser ensinado;
- Incentivar e facilitar o auto-investimento do aluno;
- Auxiliar os alunos no percurso de aprendizagem;
- Permitir aos alunos contactar com diferentes línguas;
- Ter em conta que os resultados da aprendizagem não são instantâneos;
- Salvaguardar os diferentes estilos de aprendizagem e atitudes dos alunos;
- Maximizar o potencial de aprendizagem, encorajando o envolvimento intelectual, estético e emocional.

Para além disto, Strecht-Ribeiro (1998) refere ainda que é importante que o professor tenha conhecimento de alguns domínios que são desenvolvidos com a SDLC. São estes:

- o domínio linguístico;
- o domínio sócio-cultural e intercultural;
- o domínio sócio-afectivo;
- o domínio psico-pedagógico.

No que se refere ao domínio linguístico, Strecht-Ribeiro (1998) considera que a idade é um dos factores que justificam o sucesso ou insucesso na aprendizagem de uma LE, pois as crianças são capazes de compreender o que é dito mesmo antes de perceberem o significado das palavras em si.

Em relação ao domínio sócio-cultural e intercultural, importa referir que sendo a língua o principal mecanismo do processo de ensino e aprendizagem, esta constitui-se num dos símbolos mais poderosos que estabelecem a pertença a um determinado grupo.

No que concerne ao terceiro domínio, o sócio-afectivo, este está directamente relacionado como desenvolvimento dos conteúdos a abordar e das atitudes a desenvolver. Assim, devem ser promovidas atitudes de valorização, curiosidade e interesse face às diferentes línguas e culturas. Estas devem ser trabalhadas nos diferentes níveis do sistema educativo, com especial destaque para os primeiros anos de escolaridade.

O último domínio, o psico-pedagógico, está intimamente relacionado com a importância que o 1.º CEB tem na vida das crianças, sendo que elas vivem nesta época alguns dos anos mais marcantes para o seu desenvolvimento cognitivo e emocional. Assim sendo, o trabalho desenvolvido em LE deve favorecer o desenvolvimento positivo das crianças, nomeadamente ao nível cognitivo, afectivo, social e somático das crianças (cf. Strecht-Ribeiro, 1998).

No que concerne à frequência e duração das actividades, o mesmo autor inúmeras vezes apresenta as vantagens e desvantagens das sessões semanais de 30 minutos, quatro vezes por semana ou de 60 minutos, duas vezes por semana (cf. Strecht-Ribeiro, 1998). As sessões de 60 minutos parecem ter mais vantagens, na medida em que permitem ao professor

abordar um tópico sem perder a sequência, evitando ter de estar sempre a retomar a sessão anterior e dando às crianças mais tempo para processarem o que é trabalhado.

Antes de terminarmos, importa salientar ainda a importância de uma avaliação formativa, que privilegie uma valorização da interacção oral, mas sobretudo da vontade de falar, da disponibilidade para comunicar e não tendo apenas em conta a correcção formal (cf. Strecht-Ribeiro, 1998). Para que isto aconteça, é necessário que o professor de LE, dê ênfase a actividades lúdicas, tais como os jogos, as canções e as histórias. Coelho reforça esta ideia quando nos diz que “o mundo das crianças (...) é o brincar e se com ele aprendem, então esse será o melhor meio de realizarem aprendizagens mesmo em situações formais de ensino” (Coelho, 2007: 29). Também o teatro e as dramatizações são recomendadas, na medida em que permitem “desenvolver capacidades tão elementares como a memorização, ou, por outro lado (...) o recurso a materiais que vão desde os cenários concebidos a fantoches manipuláveis criados para o efeito” (Strecht-Ribeiro, 1998: 131). As canções, que são facilmente interiorizadas na infância, permitem desenvolver a pronúncia e a entoação. Por último, as histórias, conhecidas ou desconhecidas, constituem-se, tal como afirma Martins, numa forma das crianças desenvolverem “estratégias de análise de factos da língua que, em contexto lúdicos e motivantes, contribuem para o desenvolvimento de capacidades úteis para a abordagem das línguas” (2000: 102). Mais do que isto, parece-nos que as histórias permitem desenvolver a imaginação e a criatividade das crianças, enriquecendo o seu vocabulário e permitindo-lhe começar a pensar em LE, alargando o seu mundo de fantasia e fazendo a ponte para o seu verdadeiro mundo.

Para finalizar, salientamos que a “criança ao aprender uma LE descobre a independência relativa do seu pensamento em relação ao suporte verbal e capta melhor os aspectos específicos da LM” (Strecht-Ribeiro & Roso, 2001: 17), isto é, a criança descobre outras formas de sentir, de perceber o mundo e os Outros, de compreender, de dizer e de se exprimir, tornando-se assim mais tolerante e compreensiva. Neste sentido, pensamos que a escola deve ser “um lugar de promoção de atitudes positivas em relação

à alteridade, isto é, a outras línguas e culturas” (Martins, Andrade & Bartolomeu, 2002: 107).

Tendo em conta os aspectos mencionados neste capítulo, implementámos um e-Portefólio de turma, através do qual desenvolvemos um projecto didáctico (cf. capítulo III), que nos permitiu promover a SDLC, dando os primeiros passos no desenvolvimento da CPI e as competências em TIC

No próximo capítulo abordaremos a evolução do conceito de Portefólio, explicando como surge a noção de e-Portefólio e quais as suas implicações ao nível de uma educação no 1.º CEB.



## Capítulo II – As TIC e o e-Portefólio na educação plurilingue e intercultural

### Sumário II

“Cada Portefólio é uma criação única porque o aluno selecciona as evidências da aprendizagem e inclui reflexões sobre o processo desenvolvido.”

(Barton e Collins, 1997: 3)

No segundo capítulo do nosso estudo vamos abordar a importância das TIC e do e-Portefólio ao nível da educação plurilingue e intercultural nos primeiros anos de escolaridade. Assim sendo, o capítulo encontra-se dividido em duas partes, sendo a primeira relativa à importância das Tecnologias de Informação e Comunicação nos primeiros anos de escolaridade e estando a segunda relacionada com os contributos do e-Portefólio para uma educação plurilingue e intercultural.

Na primeira parte do capítulo, começamos por apresentar uma breve contextualização das principais recomendações da UNESCO, remetendo em seguida para uma resenha das principais directrizes legais que influenciaram o surgimento do Plano Tecnológico da Educação (PTE)<sup>27</sup>, implementado em Portugal desde 2005. O PTE propôs-se, entre outros objectivos, “garantir o apetrechamento informático das escolas; apoiar o desenvolvimento de conteúdos digitais; apostar na formação de professores em TIC” e ainda “promover a generalização de portefólios de actividades em suporte digital”<sup>28</sup>. Das principais medidas paralelas tomadas, destacamos ainda a “Introdução do ensino de inglês no ensino básico, favorecendo uma cultura internacional do cidadão português”<sup>29</sup>.

Na segunda parte, é nosso intuito mostrar a evolução do conceito de Portefólio para e-Portefólio, tendo em conta as indicações do Quadro Europeu Comum de

---

<sup>27</sup> <http://www.planotecnologico.pt/document/OPlanoTecnologico.pdf> (consultado a 20 de Janeiro 2008)

<sup>28</sup> [http://espinhalrei-m.ccems.pt/file.php/1/plano\\_tecnologico\\_educacao.pdf](http://espinhalrei-m.ccems.pt/file.php/1/plano_tecnologico_educacao.pdf) (consultado a 12 de Janeiro 2010)

<sup>29</sup> <http://www.planotecnologico.pt/document/OPlanoTecnologico.pdf> (consultado a 20 de Janeiro 2008)



Referência (2001) bem como a perspectiva de diversos autores, que se destacam pela investigação nesta área ainda em desenvolvimento. Salientamos que o Portefólio é um “documento que poderá, no futuro, funcionar como uma espécie de guião para elaboração do registo do percurso linguístico de todos os cidadãos europeus, constituindo uma espécie de biografia linguística e permitindo a validação de aprendizagens formais e informais” (Ferrão-Tavares, 2002: 221). Incluiremos ainda exemplos concretos de boas práticas de e-Portefólios desenvolvidos nos E.U.A, pela investigadora Helen Barrett, no Reino Unido, através da BECTA, e ainda em Portugal, apoiados pelo Ministério da Educação e por Instituições de Ensino Superior.

Em suma, faremos uma breve contextualização e análise das propostas de e-Portefólios mais relevantes, destacando os seus aspectos mais positivos, havendo ainda espaço para realçar a importância do e-Portefólio no 1.º CEB.

## **1. A importância das TIC nos primeiros anos de escolaridade**

### **1.1. As principais recomendações da UNESCO**

De acordo com o documento da UNESCO, ICT Competency Standards for Teachers<sup>30</sup>, **“To live, learn, and work successfully in an increasingly complex, information-rich and knowledge based society, students and teachers must utilize technology effectively”** (2008: 1). Isto quer dizer que, para que alunos e professores sejam bem sucedidos no processo de ensino-aprendizagem, é necessário que utilizem as TIC<sup>31</sup> de forma eficaz e efectiva. Podemos afirmar então, que na escola actual, “teachers

---

<sup>30</sup> “UNESCO’s project “ICT Competency Standards for Teachers” (ICT-CST) provide guidelines for all teachers, specifically for planning teacher education programs and training offerings that will prepare them to play an essential role in producing technology capable students.” <http://cst.unesco-ci.org/sites/projects/cst/The%20Standards/ICT-CST-Competency%20Standards%20Modules.pdf> (consultado a 18 de Maio 2008)

<sup>31</sup> “TIC é um conjunto de recursos tecnológicos que, se estiverem integrados entre si, podem proporcionar processos de comunicação existentes em várias áreas (negócios, ensino, pesquisa científica, etc.). Estas são, também, usadas para reunir, distribuir e partilhar informações, como por exemplo: sítios na Web,

need to be prepared to provide technology-supported learning opportunities for their students” (idem). Mais do que isso, os professores devem ser capazes de “empower students with the advantages technology can bring” (idem). As recomendações da UNESCO<sup>32</sup> vão mais longe quando afirmam que os alunos cujos professores lhe proporcionem o contacto e a manipulação com as novas tecnologias, devem ser capazes de procurar informação, seleccioná-la, analisá-la e avaliá-la, para depois serem capazes de tomarem decisões e resolverem problemas, utilizando as ferramentas que tiverem à sua disposição de forma criativa e efectiva. Deste modo, tornar-se-ão cidadãos mais capazes de se informarem, podendo mais facilmente aplicar os conhecimentos apreendidos dentro da sala de aula para solucionar os problemas do dia a dia, prevenindo outros. Isto implica obviamente uma mudança de atitude por parte do professor, cujo papel passa a ser **“criar as condições para a invenção, em lugar de fornecer conhecimentos já adquiridos”** (Papert, 1996 apud GEPE, 2009: 125). As TIC são então introduzidas na prática lectiva deste “novo” professor, que vai assim não só motivar os seus alunos, mas sobretudo mostrar-lhes os diversos papéis das TIC, que sendo um veículo de informação e de comunicação, poderão funcionar como uma ferramenta através da qual se criam condições para se efectuarem diversas aprendizagens colaborativas<sup>33</sup>.

O documento da UNESCO (2008) vai mais longe quando se refere aos “Competency Standards for Teachers” (CST), que incentivam o professor a criar novos materiais pedagógicos ou a rever os já existentes, de forma a responder aos desafios das três abordagens propostas, que são:

---

equipamentos de informática (software e hardware), entre outros. Surgiram num contexto da revolução da informação, no final do séc. XIX, desenvolvendo-se progressivamente desde a segunda metade da década de 1970.” <http://repositorio.esepf.pt/handle/10000/222> (consultado a 13 de Maio de 2010)

<sup>32</sup> The **United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization** é uma organização especializada das Nações Unidas criada a 16 de Novembro de 1945. O seu principal objectivo é contribuir para a paz e segurança promovendo a colaboração internacional através da educação, da ciência e da cultura, de forma a expandir o direito universal pela justiça, e pelos direitos humanos no geral. (Tradução nossa - <http://en.wikipedia.org/wiki/UNESCO> - consultado a 24 de Fevereiro de 2009)

1. Desenvolvimento da literacia tecnológica (Technology Literacy);
2. Aprofundamento de conhecimento (Knowledge Deepening);
3. Criação de conhecimento (Knowledge Creation).

Estas **três abordagens** são explanadas no documento da UNESCO de forma sucinta, sendo incluídas ainda três tabelas, nas quais são explicitadas as capacidades que o professor deverá possuir ou desenvolver para conseguir cumprir os objectivos curriculares relativos a cada uma das diferentes abordagens. Vamos em seguida dar um pequeno exemplo para cada uma das abordagens sugeridas.

Na **primeira abordagem** pretende-se, tal como o título indica, desenvolver a literacia tecnológica dos alunos e, por isso, há que preparar cidadãos e aprendentes capazes de utilizar novas tecnologias, que sejam promotoras de uma maior produtividade económica e também social. Este tipo de abordagem pretende aumentar as inscrições nas escolas, levando recursos de qualidade a todos os alunos e aumentando sobretudo os níveis básicos de literacia, sem esquecer a literacia tecnológica (cf. UNESCO, 2008).

Através da **segunda abordagem**, na qual os alunos aprofundam conhecimentos, pretende-se que estes sejam capazes de conseguir resolver problemas reais do dia a dia, do seu trabalho e da sociedade que os envolve, partindo dos conhecimentos que se trabalham e constroem em sala de aula (cf. idem).

Na **terceira e última abordagem**, relativa à criação de conhecimento, pretende-se despertar a criatividade dos alunos de forma a aumentar o seu rendimento escolar. Assim, estes aprendentes estarão sempre envolvidos em processos de criação e inovação, uma vez que facilmente se apercebem dos seus benefícios (cf. idem).

Em jeito de conclusão, salientamos que estas recomendações, que devem ser analisadas e conhecidas pelos docentes dos dias de hoje, estão na base de uma **educação inovadora e diversificada**, que permite motivar os alunos e, desta forma, mantê-los mais atentos e concentrados, evitando, por exemplo, problemas de indisciplina. No que se

---

<sup>33</sup> Estes aspectos são melhor explanados no capítulo IV, aquando da descrição das categorias das competências TIC.

refere ao Inglês, que funciona no âmbito das Actividades de Enriquecimento Curricular (AEC) no 1.º CEB, cujas sessões são relativamente curtas e em horário pós-lectivo, e estando os alunos já um pouco cansados, concluímos que a utilização das TIC pode ser muito proveitosa quer para alunos quer para professores. Deste modo, estas sessões terão lugar de forma mais lúdica e atractiva, pois “o trabalho com as TIC é percebido pelas crianças como muito mais lúdico do que o papel e o lápis na sala de aula, o que gera e potencializa a motivação, a disponibilidade e o interesse para aprender”<sup>34</sup>. Para além disso, os benefícios que a tecnologia tem nos alunos ao nível do seu desempenho, do seu auto-conceito, das suas atitudes e da sua interacção com o professor são notórias, devido a vários estudos efectuados, nomeadamente pela *Software & information Industry Association*, no ano de 2000 (cf. Moreira, 2000).

Neste sentido, foi implementado em Portugal, desde 2005, o Plano Tecnológico da Educação, que vem precisamente tentar colmatar algumas falhas existentes no sistema educativo Português relativamente aos aspectos já mencionados.

## 1.2. O Plano Tecnológico da Educação e suas principais directrizes

Antes de darmos início à contextualização do Plano Tecnológico da Educação, vamos apenas referir algumas das directrizes legais que conduziram à sua implementação em Portugal. Assim, destacamos o **Livro Verde para a Sociedade de Informação em Portugal (1997)**, baseado nas recomendações do Livro Branco, criado pela Comissão Europeia em 1995. O Livro Verde define a importância da Sociedade de Informação e Comunicação, como sendo uma expressão que permite “criação de conhecimento (...)” e a “satisfação das necessidades dos cidadãos e das empresas”, desempenhando “um papel central na actividade económica, na criação de riqueza, na definição da qualidade de vida

---

<sup>34</sup> [http://www.comunic.ufsc.br/relatos\\_pesquisa/cong\\_crian\\_uminho.pdf](http://www.comunic.ufsc.br/relatos_pesquisa/cong_crian_uminho.pdf) (consultado a 14 de Abril de 2009)

dos cidadãos e das suas práticas culturais”<sup>35</sup>. Destacamos ainda o **Plano de Acção Nacional TIC para a Educação, que esteve em vigor desde 2001 até 2006** e que pretendia “a efectiva integração das TIC no sistema de ensino não superior público, bem como no sistema de educação não formal e na formação inicial e contínua de professores (Ferreira, 2006: 23). No documento do **Currículo Nacional do Ensino Básico**, são várias as referências à utilização das TIC, podendo-se ler, por exemplo, que se devem “Promover actividades de intercâmbio presencial ou virtual, com utilização, cada vez mais intensa, das tecnologias de informação e comunicação” (DEB, 2001: 20).

O Plano Tecnológico da Educação<sup>36</sup> (PTE), implementado em Portugal desde 2005, “é um plano de acção para levar à prática um conjunto articulado de políticas que visam estimular a criação, difusão, absorção e uso do conhecimento, como alavanca para transformar Portugal numa economia dinâmica e capaz de se afirmar na economia global”<sup>37</sup>. Uma das principais medidas paralelas implementadas passou pela introdução do ensino do Inglês no 1.º CEB, favorecendo assim uma cultura internacional do cidadão português, ou seja, permitindo às crianças contactar com uma LE desde cedo, neste caso, com o Inglês. Contudo, salientamos que a SDLC pode e deve acontecer nas sessões de Inglês, pois uma das finalidades da Língua Inglesa no 1ºCEB é “sensibilizar para a diversidade linguística e cultural” (DGIDC, 2005: 11), bem como “promover a educação para a comunicação, motivando para valores como o respeito pelo outro, a ajuda mútua, a solidariedade e a cidadania” (idem).

A par destes aspectos, gostaríamos de destacar os três eixos de acção do PTE, apresentado na Assembleia da República em 2005:

- ◆ **“Conhecimento – Qualificar os portugueses para a sociedade do conhecimento**, fomentando medidas estruturais vocacionadas para elevar

---

<sup>35</sup> <http://www.posc.mctes.pt/documentos/pdf/LivroVerde.pdf> (consultado a 12 de Março de 2008)

<sup>36</sup> <http://www.planotecnologico.pt/document/OPlanoTecnologico.pdf> (consultado a 20 de Janeiro 2008)

<sup>37</sup> <http://www.planotecnologico.pt/document/OPlanoTecnologico.pdf> (consultado a 20 de Janeiro 2008)

os níveis educativos médios da população, criando um sistema abrangente e diversificado de aprendizagem ao longo da vida e mobilizando os portugueses para a Sociedade de Informação e Comunicação.

- ◆ **Tecnologia – Vencer o atraso científico e tecnológico**, apostando no reforço das competências científicas e tecnológicas nacionais, públicas e privadas, reconhecendo o papel das empresas na criação de emprego qualificado e nas actividades de investigação e desenvolvimento (I&D).
- ◆ **Inovação – Imprimir um novo impulso à inovação**, facilitando a adaptação do tecido produtivo aos desafios impostos pela globalização através da difusão, adaptação e uso de novos processos, formas de organização, serviços e produtos”<sup>38</sup>.

Segundo uma notícia recente, o PTE cumpriu e ultrapassou muitas das suas metas, pois:

“ triplicou o número de computadores ligados à Internet, face aos números de 2005[...] e as escolas do ensino público [dispõem] hoje de um computador por cada 5 alunos de um computador por cada 4 alunos nas escolas do 2.º e 3.º CEB e no Ensino Secundário, um quadro interactivo por cada três salas de aula e um videoprojector por cada sala de aula”<sup>39</sup>.

Segundo esta mesma notícia, o PTE representa um investimento de cerca de 400 milhões de euros e pretende colocar Portugal entre os cinco países europeus mais avançados na modernização tecnológica dos estabelecimentos de ensino.

Por conseguinte, é urgente que haja uma crescente utilização das TIC e da World Wide Web, devido não só às recomendações do documento ICT-CST, da UNESCO, mas

---

<sup>38</sup> <http://www.planotecnologico.pt/document/OPlanoTecnologico.pdf> (consultado a 20 de Janeiro 2008)

<sup>39</sup> <http://www.planotecnologico.pt/NewsPage.aspx?idCat=33&idMasterCat=30&idLang=1&idContent=2756&idLayout=6&site=planotecnologico> (consultado a 20 de Setembro 2009)

também do PTE, implementado em Portugal, de forma a conseguirmos formar cidadãos mais justos, que reflectem sobre si mesmos e sobretudo sobre as suas aprendizagens. Para a concretização desta necessidade, destacamos a medida fundamental do programa Ligar Portugal (2005), integrado no PTE, que pretendia conseguir, até 2010, a:

"generalização do dossier individual electrónico (portefólio) do estudante que termina a escolaridade obrigatória, onde se registarão todos os seus trabalhos mais relevantes, se comprovarão as práticas relevantes adquiridas nos diferentes domínios (artístico, científico, tecnológico, desportivo e outros) e se demonstrará o uso efectivo das tecnologias de informação e comunicação nas diversas disciplinas escolares"<sup>40</sup>.

Em 2003, a EIFEL, instituto Europeu para o e-Learning, que dirige o consórcio “Europortfolio”, tinha já lançado a campanha “e-Portfolio for all” com o objectivo de conseguir que até 2010, todos os cidadãos tivessem acesso a um e-Portefólio, tirando assim partido de todos os benefícios que esta ferramenta pode trazer.<sup>41</sup>

Na segunda parte deste capítulo, vamos então explicar como se evoluiu do conceito de Portefólio para e-Portefólio, também conhecido por portefólio digital ou electrónico.

## **2. Contributos do e-Portefólio para uma educação plurilingue e intercultural**

“An e-Portfolio (electronic portfolio) is an electronic collection of evidence that shows your learning journey over time.”

(Barrett, 2010: 6)

---

<sup>40</sup> <http://www.ligarportugal.pt/> (ver “Orientação estratégica 4”)

<sup>41</sup> <http://repositorio-aberto.up.pt/bitstream/10216/13859/2/Texto%20integral.pdf> (consultado a 14 de Março de 2010)

## 2.1. Do Portfolio ao e-Portefólio

Após termos contextualizado, de modo breve, as principais medidas das políticas Europeias e Portuguesas de divulgação e implementação das TIC, concluímos que há necessidade de implementação de um “dossier individual electrónico (portefólio) do estudante”. Começamos então por analisar algumas definições de Portefólio<sup>42</sup>, apresentando logo em seguida os seus principais objectivos pedagógicos e as suas finalidades. Em seguida, damos conta dos vários tipos de Portefólio existentes e das suas funções, remetendo para o Portefólio Europeu de Línguas, lançado pelo Conselho da Europa, em 2001<sup>43</sup>, não esquecendo o surgimento do e-Portefólio e procurando explicitar as suas funções, vantagens e implicações ao nível do ensino (no contexto de sala de aula), bem como os passos que são necessários para a sua construção. Apresentamos ainda uma resenha das principais diferenças entre o Portefólio e o e-Portefólio, com ênfase nos aspectos relativos ao modo como se devem avaliar os alunos (Assessment of learning vs. Assessment for Learning<sup>44</sup>).

Antes de passarmos a definir o conceito de Portefólio, gostaríamos de reflectir um pouco acerca da necessidade de encorajar as crianças a reflectirem sobre as suas aprendizagens, isto uma vez que concordamos com a ideia de que:

“An early start can confer considerable advantages on children by activating such natural languages acquisition mechanisms as they possess, by affording them more time overall and by providing them with a linguistic and intercultural experience which can have a beneficial formative influence on their cognitive, social, cultural, acoustic, linguistic and personal development (including qualities of persistence and participation) and on their sense of self”.<sup>45</sup>

---

<sup>42</sup> O termo *portefolio* deriva do verbo latino *portare* (transportar) e dos substantivo *foglio* (folha).

<sup>43</sup> Ano Europeu das Línguas, já mencionado no capítulo I.

<sup>44</sup> <http://electronicportfolios.com/reflect/whitepaper.pdf> (consultado a 12 de Fevereiro de 2009)

<sup>45</sup> [http://ec.europa.eu/education/policies/lang/doc/young\\_en.pdf](http://ec.europa.eu/education/policies/lang/doc/young_en.pdf) (consultado a 12 de Outubro de 2008)



Desta forma, defendemos que quanto mais cedo as crianças forem sensibilizadas para a DLC e para as aprendizagens no geral, mais cedo começam a reflectir acerca do modo como aprendem em conjunto com outros colegas, mas sobretudo sobre a forma como realizam as suas próprias aprendizagens. Para além disto, podem também aprender com os seus professores ou com as pessoas inerentes à sua comunidade escolar e podem, sobretudo, conhecer-se melhor a si mesmas. É precisamente aqui que julgamos legítimo utilizar o Portefólio, uma vez que é um instrumento de auto-regulação das aprendizagens<sup>46</sup>.

Concordamos que “A Portfolio is not a scrapbook, although it is something like a scrapbook in its presentational style” (Wywatt & Looper, 2004: 2). Acrescentamos que a principal diferença entre um Portefólio e um simples “livro de recortes” ou dossier é o facto da selecção de trabalhos que lá são colocados exigirem reflexão da parte do aluno. Na sequência desta dicotomia, Bernardes & Miranda (2003) apresentam uma lista das **principiais diferenças entre Portefólio e Dossier**. Desta lista, destacamos o facto dos trabalhos armazenados no Portefólio representarem, de forma clara, as competências dos alunos, uma vez que os critérios de selecção dos trabalhos devem ser acordados entre professor e aluno. Para além disto, no Portefólio há uma ligação entre os diferentes trabalhos, sendo que, ao contrário do dossier, que é um “arquivo morto”, o Portefólio “é um documento em constante reformulação e adaptação” (Bernardes & Miranda, 2003: 19). Concordamos assim que o Portefólio não é uma simples pasta de cartão onde se guardam papéis, desenhos e estampas (cf. Villas Boas, 2006), pois a auto-avaliação e a reflexão fazem parte do processo de construção do Portefólio, que se pretende que seja contínuo, ao longo da vida escolar de cada criança, adolescente ou até mesmo adulto.

Gonçalves & Andrade (2006), citando Kohonen (2002), vão ainda mais longe ao afirmarem que o Portefólio é “uma ferramenta pedagógica que permite a utilização de

---

<sup>46</sup> [http://www.dgidec.min-edu.pt/linguas\\_estrangeiras/Paginas/PELinguas.aspx](http://www.dgidec.min-edu.pt/linguas_estrangeiras/Paginas/PELinguas.aspx);  
<http://www1.fapa.com.br/cienciaseletras/pdf/revista43/artigo15.pdf> (consultados a 13 de Abril 2010)

uma metodologia diferenciada e diversificada de monitorização e avaliação do processo educativo, não descurando a atenção ao relacionamento humano” que “possibilita, ainda, a compreensão tanto da complexidade, como da evolução do saber pessoal e valoriza a reflexão sobre o processo de aprendizagem, aprofundando, deste modo, o auto-conhecimento” (Gonçalves & Andrade, 2006: 4). Apesar disso, sabemos que ainda há um longo caminho a percorrer para que este instrumento de trabalho tenha um papel primordial no processo de ensino-aprendizagem, pois “No contexto educativo português, o Portefólio tem sido recentemente defendido e experimentado como uma nova forma de organizar e/ou avaliar as aprendizagens. No entanto, pouco sabemos ainda acerca das suas implicações no processo de construção do conhecimento” (cf. Gonçalves & Andrade, 2006). Um bom exemplo disto é o Projecto CBTIC@EB1, que vamos analisar no ponto 2.2. deste capítulo.

No que diz respeito aos **objectivos pedagógicos do Portefólio**, gostaríamos de começar por referir que os “Portefólios são muito usados por professores de escolas de educação básica e secundária da Grã-Bretanha como uma maneira de reunir os trabalhos dos alunos e para comunicar os seus sucessos a eles próprios, aos seus professores e aos seus pais” (Villas Boas, 2006: 35).

De acordo com Campos & Coelho (2003), o Portefólio é, do ponto de vista pedagógico, um instrumento que permite ao sujeito que o constrói:

- ◆ Contribuir para o desenvolvimento de uma sociedade democrática, pluralista e aberta a outras culturas;
- ◆ Monitorizar a sua **aprendizagem**, participando desta forma na própria auto-avaliação;
- ◆ Estimular o seu **pensamento reflexivo**, através da identificação dos seus progressos e das suas dificuldades;
- ◆ Estimular o **gosto pela aprendizagem**, uma vez que a sua criação contribuirá para a construção da sua identidade;

- ◆ Promover uma **boa relação com o professor**, estimulando a sua auto-estima e confiança” (cf. Campos & Coelho, 2003).

Segundo Villas Boas (2006), corroborando Hargreaves et al. (2001), os **principais objectivos dos Portefólios**, são os seguintes:

- ◆ Procurar motivar os alunos menos capazes ao fornecer-lhes “algo para mostrar os seus próprios esforços”, além do que poderia, de outra forma, ser uma série decepcionante de notas e níveis;
- ◆ Fornecer aos alunos oportunidades de declarar a sua identidade, documentar e mostrar coisas que são importantes para eles – outra fonte de motivação;
- ◆ Oferecer aos alunos oportunidades de reflectir sobre as suas experiências e os seus êxitos dentro e fora da escola e, assim, assumir maior responsabilidade por aquelas experiências e por aqueles êxitos;
- ◆ Estimular e apresentar alguma forma de reconhecimento dos resultados e êxitos para além do domínio académico;
- ◆ Fornecer evidências mais diversificadas da competência do aluno e do seu sucesso ao público externo, como pais e empregadores (cf. Villas Boas, 2006).

Em suma, no que se refere às **finalidades do uso do Portefólio**, parece-nos que estas se prendem sobretudo com a necessidade do aluno que o constrói ir negociando esse processo com o professor, que serve apenas como mediador do processo de construção de um instrumento que se quer **reflexivo, regulador e representativo da mente do aprendente** (cf. Tavares, 2008).

Antes de passarmos a apresentar os vários tipos de Portefólio, apresentamos apenas uma breve síntese das **oito linhas orientadoras** defendidas por Paulson, Pearl &

Meyer (1991)<sup>47</sup>, **que conduzem à criação de Portefólios de sucesso**. São elas então, em jeito de síntese as seguintes:

1. O aluno tem a possibilidade, ao desenvolver um Portefólio, de aprender acerca da sua aprendizagem (“aprender a aprender”). Por isso, o resultado final deverá mostrar que o aluno foi capaz de reflectir sobre as suas próprias aprendizagens.
2. O Portefólio deve ser elaborado pelo aluno e não para o aluno, pois só dessa forma é que estes aprendem a auto-avaliar-se. Desta forma, o aluno deve participar no processo de selecção dos trabalhos a serem incluídos.
3. O Portefólio é construído em separado e deverá ser diferente do dossier que o aluno vai compilando.
4. O Portefólio deverá conter, explícita ou implicitamente, actividades dos alunos, como por exemplo, razões e principais objectivos da sua criação, o seu conteúdo e a auto-avaliação do aluno em relação aos trabalhos que seleccionou.
5. O Portefólio deverá, no final do ano, conter apenas o material que o aluno está disposto a tornar público.
6. O Portefólio deve servir vários objectivos, mas estes não devem entrar em conflito, pois o principal é mostrar que o aluno progrediu no que diz respeito aos objectivos curriculares definidos nos documentos oficiais da instituição onde estuda.
7. O Portefólio deve mostrar evolução ao nível das competências que o aluno desenvolve e trabalha em cada ano lectivo.
8. Os alunos deverão ter um modelo que possam seguir antes de criar o seu próprio Portefólio, de forma a perceberem melhor como é que os outros o

---

<sup>47</sup> <http://faculty.mchschoool.org/sperloff/edtech/portfolioarticle2.pdf> (consultado a 20 de Março 2010)

desenvolveram e de que forma evoluíram e reflectiram sobre as suas aprendizagens.<sup>48</sup>

No que se refere à **tipologia de Portefólios** em termos educacionais, destacamos a perspectiva de Campos & Coelho (2003), que identificam o **Portefólio de Aprendizagem**, o **Portefólio de Apresentação** e o **Portefólio de Avaliação** como sendo os três principais tipos de Portefólio, ainda que Bernardes & Miranda (2003) defendam apenas dois, retirando o último. Assim, o **Portefólio de Apresentação** é definido como uma colecção dos melhores trabalhos do aluno, do qual fazem parte as suas reflexões e auto-avaliações, bem como os comentários do professor, dos encarregados de educação e até dos colegas, ao longo de um ou vários anos de trabalho, sendo que pretende demonstrar o seu mais alto nível de performance do aluno (cf. Campos & Coelho, 2003; Bernardes & Miranda, 2003). O **Portefólio de Aprendizagem** consiste numa colecção de trabalhos em desenvolvimento ou já concluídos, sendo o conteúdo determinado pelo aluno, após negociação com o professor, mas com o objectivo de ser sujeito a uma avaliação formativa (cf. idem). Em relação ao **Portefólio de Avaliação**, não é mais do que uma colecção de trabalhos realizados, sendo o conteúdo determinado pelo professor, tendo em vista a avaliação de acordo com os objectivos curriculares, pré-definidos (cf. Campos & Coelho, 2003).

O **Portefólio Europeu de Línguas (PEL)**, uma das ferramentas de trabalho concebidas e lançadas pelo Conselho da Europa em 2001, pretende promover a competência plurilingue e intercultural, uma vez que surge não apenas com o objectivo de “encorajar todos os cidadãos a aprender várias línguas, mesmo que a nível elementar, e a continuar essas aprendizagens ao longo da vida” mas também pretende “contribuir para a compreensão mútua dos povos da Europa através da capacidade de comunicar em várias línguas e de contactos com outras culturas” (Fischer, 2001: 22). O PEL (2002)

---

<sup>48</sup> Tradução e adaptação nossas.

apresenta, em conformidade com os princípios e linhas orientadores do Quadro Europeu Comum de Referência (2001), três componentes essenciais:

- 1- O passaporte linguístico;
- 2- A biografia linguística;
- 3- O dossier.

Através da articulação destes três documentos pretende-se que os alunos sejam capazes de registar, reflectir e actualizar as suas experiências linguísticas e culturais.

O ***passaporte linguístico*** é, tal como nos diz Fischer, um “documento de registo das competências e experiências interculturais” [...], “dos exames feitos e diplomas obtidos após a frequência de cursos”, permitindo assim dar “uma visão geral daquilo que cada cidadão domina nas diversas línguas” (Fischer, 2001: 23).

A ***biografia linguística***, por sua vez, serve para “orientar o aprendente na definição de metas de aprendizagem, rever e registar processos e experiências especialmente importantes, fazer uma auto-avaliação regular” (idem).

Por último, o ***dossier*** “serve para o aprendente guardar materiais que tenham tido especial significado em termos de experiências de aprendizagem ou que sejam para ele considerados importantes” (idem).

O **European Language Portfolio (ELP), Junior version**<sup>49</sup>, cuja primeira edição foi publicada e lançada pelo Conselho da Europa em 2001, foi lançado numa edição revista e actualizada em 2006. O ELP pretende, tal como é descrito no Guia do Professor, que “those who are learning or have learned a language – whether at school or outside school – can reflect on and record their language-learning and intercultural experiences”<sup>50</sup>. Em Portugal não foi, até à data, publicada nem acreditada a versão adaptada do ELP para o

---

<sup>49</sup><http://www.lgfl.net/lgfl/accounts/content/web/Key%20Stage%20Content%20Pages/Key%20Stage%202/MFL/documents/Language%20Portfolio.pdf> (consultado a 20 de Março 2008)

<sup>50</sup>[http://www.google.com/search?hl=pt-PT&q=European+Language+Portfolio%3A+Teacher%E2%80%99s+Guide+%E2%80%93+third+edition&btnG=Pesquisar&aq=f&aql=&oq=&gs\\_rfai=](http://www.google.com/search?hl=pt-PT&q=European+Language+Portfolio%3A+Teacher%E2%80%99s+Guide+%E2%80%93+third+edition&btnG=Pesquisar&aq=f&aql=&oq=&gs_rfai=) (consultado a 20 de Março de 2008)

ensino português, que se encontra em fase de experimentação numa lista seleccionada da rede de escolas de todo o país<sup>51</sup>. Deste modo, tivemos necessidade de recorrer ao modelo já referido, aquando da construção do nosso e-Portefólio, cujos resultados de implementação serão analisados no capítulo IV.

De acordo com o documento “European Language Portfolio: Guide for Developers”<sup>52</sup>, são definidos essencialmente três tipos de ELP, tendo em conta os níveis de desenvolvimento dos aprendentes. Assim, temos o ELP para a infância (até cerca dos 12 anos), outro para os adolescentes (dos 12 aos 20 anos) e um último para os adultos (cf. Trim, 1997). O mesmo documento define ainda as atitudes e comportamentos mais típicos na aprendizagem de línguas durante a infância, de entre os quais, salientamos os seguintes:

- ◆ Falta de consciência de algumas crianças da existência de outras línguas para além da sua LM, enquanto que outras crianças são já bi ou plurilingues aquando iniciam a aprendizagem de uma LE;
- ◆ Muitos aprendentes limitam a utilização da LE, que estão a aprender, apenas à sala de aula;
- ◆ Necessidade de desenvolver a consciência plurilingue e intercultural nos aprendentes deverá ser um objectivo primordial;
- ◆ Motivação para a aprendizagem da LE como uma preocupação essencial;
- ◆ Os métodos e as estratégias são adaptados ao desenvolvimento cognitivo e emocional da criança;
- ◆ Preocupações pedagógicas como “aprender a aprender” é uma das preocupações nesta fase”<sup>53</sup>.

---

<sup>51</sup> [http://www.dgidc.min-edu.pt/linguas\\_estrangeiras/Documents/rede\\_escolas.pdf](http://www.dgidc.min-edu.pt/linguas_estrangeiras/Documents/rede_escolas.pdf) (consultado a 15 de Maio de 2010)

<sup>52</sup> [http://www.coe.int/T/DG4/Portfolio/documents\\_intro/Eguide.pdf](http://www.coe.int/T/DG4/Portfolio/documents_intro/Eguide.pdf) (consultado a 12 de Setembro 2009)

<sup>53</sup> Tradução nossa.

O mais importante é, sobretudo, perceber que as abordagens à LE nos primeiros anos de escolaridades devem ser renovadas para evitar que a criança se desmotive, uma vez que “language learning at an early age has tremendous potential”<sup>54</sup>.

Parafraseando *Jones & Shelton* (2006), podemos afirmar que o Portefólio vai mais longe pois permite “abrir uma janela” no processo de ensino e de aprendizagem, dando ao professor de línguas a oportunidade de transformar o método tradicional em algo mais dinâmico e motivante, possibilitando aos alunos demonstrarem o que são capazes de fazer, no contexto formal, mas sobretudo informal da aprendizagem. É nesta sequência de valorização das aprendizagens informais e devido à difusão das TIC e da *World Wide Web*, que surge o chamado e-Portefólio ou Portefólio digital.

*Helen Barrett*, investigadora americana, destaca-se como pioneira na criação e implementação do e-Portefólio. Ela aponta algumas das vantagens da utilização do portefólio electrónico como o facto de ser possível adicionar hipertextos e *links* para navegar nos diferentes materiais, adicionar ficheiros de áudio e vídeo, para além de simples imagens e textos<sup>55</sup>. Vai mais longe ainda, dizendo que: “The real value of an e-portfolio is in the reflection and learning that is documented therein, not just the collection of work” (Barrett, 2010: 6). Reforça esta ideia mais à frente, no mesmo artigo, dizendo que “reflection is the ‘heart and soul’ of a portfolio” (ibidem: 8). Antes de abordarmos os tipos de e-Portefólios definidos por Barrett vamos ainda destacar algumas das principais vantagens da utilização dos e-Portefólios de acordo com o *National Symposium on e-Portfolios* (2008), citadas por Tavares (2008). Assim sendo, as principais vantagens da utilização de um e-Portefólio são, de acordo com esta entidade:

- O aumento da eficácia da aprendizagem;
- A melhoria das capacidades em TIC;
- A possibilidade de acreditação para além do ambiente escolar;

---

<sup>54</sup> [http://www.coe.int/T/DG4/Portfolio/documents\\_intro/Eguide.pdf](http://www.coe.int/T/DG4/Portfolio/documents_intro/Eguide.pdf) (consultado a 12 de Setembro 2009)

<sup>55</sup> <http://electronicportfolios.org/EP.pdf> (consultado a 10 de Fevereiro de 2009)



- A possibilidade de se estabelecerem ligações em situações de ensino formais e informais;
- A possibilidade de ter um arquivo pessoal de artefactos e reflexões;
- A possibilidade de gestão mais eficiente do trabalho do aluno;
- O aumento da transparência<sup>56</sup>.

Para além destes aspectos, destacamos ainda:

“**a)** a facilidade com que os e-portefólios podem ser revistos, modificados, transportados e partilhados (no seu todo ou parte dele);

**b)** a possibilidade de incluírem diversos tipos de suportes e hiperligações a ficheiros externos ao e-Portefólio;

**c)** a facilidade do acesso à evolução dos alunos por parte da instituição educativa” (Eyssautier-Bavay, 2004 apud Marques & Reis, 2009: 60).

Neste sentido, facilmente compreendemos as seis funções primordiais do e-Portefólio, definidas por *Lorenzo & Ittelson*<sup>57</sup> (2005), que vamos destacar em seguida:

- ◆ Planear programas educacionais;
- ◆ Documentar conhecimento, habilidades, capacidades e aprendizagens;
- ◆ Proporcionar desenvolvimento dentro dos programas;
- ◆ Procurar emprego;
- ◆ Avaliar um curso;
- ◆ Monitorizar e avaliar desempenhos<sup>58</sup>.

Os contributos do Portefólio para o desenvolvimento do saber em multimédia são inúmeros. Desta forma, facilmente se compreende que se passe de um Portefólio em

---

<sup>56</sup> Tradução e adaptação nossas.

<sup>57</sup> <http://net.educause.edu/ir/library/pdf/ELI3001.pdf> (consultado a 13 de Março de 2010)

<sup>58</sup> Tradução e adaptação nossas.

papel para um e-Portefólio, de forma a ir ao encontro de um dos objectivos do Conselho da Europa, que consiste em desenvolver “mais laços educativos de intercâmbio e de exploração do enorme potencial das novas tecnologias de informação e comunicação” (Conselho da Europa, 2001: 23).

De forma a resumir as principais ideias referidas até aqui, apresentamos em seguida uma tabela que resume as principais características e vantagens dos dois tipos de documentos referidos, o Portefólio e o e-Portefólio, sendo que ambos devem ser propriedade do aluno, tal como é preconizado pelo ELP: “The ELP is the property of the learner and can be taken from school to school, to college and into the workplace.”<sup>59</sup> Vejamos então a tabela abaixo, baseada em Barrett (2005):

**Tabela 1: Portefólio vs. e-Portefólio**

| <b>Portefólio</b>  | <b>e-Portefólio</b>   |
|--|---|
| <ul style="list-style-type: none"> <li>◆ Documento em papel, pouco versátil.</li> <li>◆ Recolha e selecção dos melhores trabalhos do aluno, armazenados em papel.</li> <li>◆ Evolução reduzida do documento, pois quando o aluno muda de escola, raras vezes o leva consigo.</li> <li>◆ Inexistência de hiperligações.</li> <li>◆ Inexistência de colaboração e partilha de ideias.</li> <li>◆ Reflexão e reformulação sempre que necessária.</li> <li>◆ Ao serviço de uma avaliação formal, com prazos pré-estabelecidos (“Assessment of Learning”).</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>◆ Ferramenta digital, versátil e em constante mutação/ actualização.</li> <li>◆ Recolha e arquivo dos trabalhos do aluno por ordem cronológica em vários formatos digitais.</li> <li>◆ Evolução do documento, que permanece sempre acessível ao aluno para onde quer que ele vá.</li> <li>◆ Hiperligações entre as diferentes secções do Portefólio digital.</li> <li>◆ Colaboração e partilha de ideias com outros colegas e familiares.</li> <li>◆ Reflexão e reformulação colaborativa e partilhada com colegas e familiares.</li> <li>◆ Ao serviço de uma avaliação que promove a aprendizagem informal e formal (“Assessment for Learning”).</li> </ul> |

Na tabela 1, podemos observar que o e-Portefólio é o documento que os professores da escola actual devem privilegiar, na medida em que preconiza a partilha de ideias e a colaboração entre colegas e até familiares, sendo por isso um documento que está ao serviço da chamada “Assessment for Learning” defendida por Barret (2005)<sup>60</sup> em detrimento de “Assessment of Learning”. Desta forma, a **Avaliação para promoção da aprendizagem** (Assessment for Learning), permite ao aluno reformular e acrescentar informação no seu e-Portefólio, uma vez que se resume numa avaliação descritiva, centrada em palavras, em vez de números e notas, na qual o aluno tem voz activa e se envolve de forma a decidir o que vai fazer a seguir. Assim, os e-Portefólios estão acessíveis a um vasto leque de pessoas, enquanto que os Portefólios são documentos mais estanques, que não são tão versáteis como os e-Portefólios, que permitem “a introdução de tipos de ficheiros muito diferentes: elementos multimédia, ficheiros de texto, fotografias, trabalhos de projecto, reflexões pessoais dos alunos” (Marques & Reis, 2009: 60). Para além disto, os e-Portefólios encurtam as distâncias entre alunos e professores, possibilitando ainda que “o aluno estabeleça hiperligações entre conhecimentos (através de referências cruzadas dentro de um mesmo e-portefólio) e a atribuição de um novo significado à interdisciplinaridade” (idem). Acrescentamos ainda que o e-Portefólio se pode:

“constituir uma ferramenta importante na comunicação interactiva entre o aluno, o professor e os pais, assumindo-se como um instrumento complementar do conhecimento do aluno. Professores, pais, comunidade e instituições educativas ficam a conhecer os reais resultados obtidos pelos alunos através de evidências credíveis, o que não é possível através da avaliação tradicional mediante testes sumativos” (Eyssautier-Bavay, 2004 apud Marques & Reis, 2009: 60).

---

<sup>59</sup> [http://www.primarylanguages.org.uk/resources/assessment\\_and\\_recording/european\\_languages\\_portfolio.aspx](http://www.primarylanguages.org.uk/resources/assessment_and_recording/european_languages_portfolio.aspx) (consultado a 20 de Maio de 2008)

<sup>60</sup> <http://electronicportfolios.com/reflect/whitepaper.pdf> (consultado a 12 de Fevereiro de 2009)

De referir ainda, os aspectos que devemos ter em conta aquando da construção de um e-Portefólio, sendo que destacamos o **conteúdo, os objectivos e o processo**, tal como refere a investigadora Helen Barrett. Ela explica que o **conteúdo** inclui a evidência (as reflexões e os artefactos do aprendente). Os **objectivos** contêm as razões para a criação do e-Portefólio, podendo ser razões de aprendizagem ou de natureza profissional. O **processo** inclui as ferramentas utilizadas para a sequência das actividades, as regras estabelecidas pela escola, as reflexões que o aprendente constrói à medida que desenvolve o e-Portefólio e ainda os critérios de avaliação (rubricas), e toda a colaboração e partilha acerca deste (cf. Barrett, 2005)<sup>61</sup>.

Antes de terminarmos este ponto, vamos apenas mencionar os principais tipos de e-Portefólio definidos por Barrett, destacando apenas aquele que vai de encontro ao projecto que desenvolvemos: o **e-Portefólio de aprendizagem**. Importa aqui referir que, segundo Barret (2001), os aspectos mais trabalhados no **e-Portefólio de aprendizagem** são os seguintes:

- ◆ Maior conhecimento acerca de nós mesmos, ou seja, o “know thyself”, sendo que há “a lifetime of investigation”, e que os e-Portefólios encorajam uma reflexão pessoal, que envolve frequentemente a troca de ideias e de feedback<sup>62</sup>;
- ◆ Aumento do auto-conhecimento – um resultado da aprendizagem que foi feita ao longo do processo de construção do e-Portefólio, isto é, “*self-knowledge as outcome of learning*”;
- ◆ Acréscimo da compreensão dos alunos acerca do como e do porquê das tarefas que vão sendo por eles realizadas;
- ◆ Alargamento das capacidades comunicativas e do nível de organização;

---

<sup>61</sup> <http://electronicportfolios.com/reflect/whitepaper.pdf> (consultado a 12 de Fevereiro de 2009) -Tradução nossa.

<sup>62</sup> <http://net.educause.edu/ir/library/pdf/ELI3001.pdf> (consultado a 13 de Março de 2010) Tradução nossa.

◆ Reforço da importância de uma aprendizagem reflectida.<sup>63</sup>

Para reforçar a ideia da importância dos e-Portefólios, gostaríamos de mencionar que os “E-portfolios provide builders with an opportunity to display their technical competence – something that is considered desirable or even essential in the contemporary teaching environment” (Jones & Shelton, 2006: 105). Concordamos que “one of the most exciting recent developments in portfolio design has been the emergence of electronic portfolios” (Bullock e Hawk, 2001: 123).

Em seguida, iremos abordar a importância do e-Portefólio no 1.º CEB, destacando as suas principais implicações.

## **2.2. A importância do e-Portefólio no 1.º CEB**

Após termos explanado as principais diferenças entre Portefólio e e-Portefólio, vamos agora justificar a importância do e-Portefólio ao nível da educação do 1.º CEB. Para percebermos a sua verdadeira importância, começamos por referir que a função pedagógica do PEL é sem dúvida a “mais relevante para um aluno (...) no início de escolaridade” (Fischer, 2001: 24). Assim, tal como refere Little (2001):

“(...) the focus is entirely on the EPL’s pedagogical function, especially its capacity to help learners to engage with their own language (...) it is likely to be used as a tool for promoting the lifelong development of plurilinguism and recording language and intercultural competence gained outside formal education only when it has established itself as the preferred means of reporting language and intercultural competence gained within formal education” (Little, 2001: 1).

---

<sup>63</sup> <http://electronicportfolios.com/portfolios/WIU1.pdf> (consultado a 12 de Janeiro de 2009)

Por outro lado, importa também perceber que o PEL, enquanto colectânea estruturada de documentos de natureza diversa, bem como de trabalhos da autoria dos aprendentes que os vão organizando, deverá, tal como já foi mencionado, ser actualizado de forma a documentar não só as competências adquiridas, mas também as experiências interculturais vividas (cf. Schneider, 1999).

Chegamos então ao momento de dar a conhecer alguns dos exemplos de boas práticas que encontramos no que se refere à criação de Portefólios e e-Portefólios, não só nos E.U.A., mas também na Europa e em Portugal ao nível do Inglês do 1.º CEB.

Nos E.U.A, salientamos o exemplo de *Helen Barrett*, professora já reformada da Universidade do Alaska, que tem vindo a investigar a questão dos Portefólios electrónicos desde 1991. Neste site<sup>64</sup> encontramos um conjunto de vídeos explicativos de como criar o nosso próprio e-Portefólio, bem como vídeos modelo que ela realizou com alguns membros da sua família e ainda documentos para *download* com informações relevantes acerca dos cursos e da investigação levada a cabo pela investigadora. Nos inúmeros exemplos de boas práticas que podemos encontrar através do seu site<sup>65</sup>, vamos analisar, ainda que de forma breve, os dois vídeos elaborados com a sua neta *Victoria Barrett*. O primeiro explica como é que *Victoria* começou a construir o seu Portefólio do pré-escolar com a ajuda da avó<sup>66</sup>, no qual fala também da sua evolução desde essa altura até ao primeiro ano de escolaridade. No segundo vídeo, a menina fala com sua mãe acerca da sua evolução ao longo do 1.º ano de escolaridade<sup>67</sup>. Em ambos os vídeos, *Victoria* vai respondendo às questões colocadas pela avó (no primeiro) e pela mãe (no segundo), sendo que demonstra compreender a importância do Portefólio, revelando capacidade de auto-reflexão e de meta-análise sobre o seu trabalho.

No que se refere ao vídeo feito com a avó, a menina, que já se encontra nesta altura, no 1.º ano de escolaridade, começa por reflectir, com a ajuda desta, acerca das

---

<sup>64</sup> <http://homepage.mac.com/eportfolios/Menu1.html> (consultado a 14 de Março de 2009)

<sup>65</sup> <http://electronicportfolios.com/> (consultado a 12 de Janeiro de 2008)

<sup>66</sup> <http://homepage.mac.com/eportfolios/iMovieTheater25.html> (consultado a 12 de Janeiro de 2008)

<sup>67</sup> <http://homepage.mac.com/eportfolios/iMovieTheater26.html> (consultado a 14 de Março de 2009)

principais diferenças do que sente que é capaz de fazer comparando com o que fazia no pré-escolar. Assim, explica que quando andava no Jardim-de-Infância tinha de fazer alguns trabalhos manuais (recorte, colagem, e pintura) e limitava-se a escrever com canetas e marcadores, sendo que no 1.º ano já escreve com lápis. A avó (*Barrett*) também ajuda a neta (*Victoria/Tori*) a reflectir sobre a sua escrita, que no Jardim-de-Infância se limitava a letras maiúsculas e a riscar, quando se enganava. No 1.º ano de escolaridade, ela refere que já apaga em vez de riscar, analisando assim a sua evolução. Como conclusão do vídeo, a avó questiona-a sobre “What’s a portfolio?”, sendo que a sua resposta “To show how much I’ve grown” demonstra a sua capacidade de auto-reflexão acerca da evolução do seu trabalho. A menina mostra que tem consciência que cresceu, através da análise dos trabalhos que compilou com a ajuda da avó. No final do vídeo, explica que colocou pequenos *post-its* com notas para responder a duas questões – “*I like this because...*” e “*I learned...*” –, tudo isto feito, obviamente, com a ajuda e orientação da avó (*Helen Barrett*).

No que diz respeito ao segundo vídeo, feito com a mãe no final do 1.º ano de escolaridade, começa por dizer que durante este ano fez várias coisas relacionadas com escrita e a Matemática na escola. A mãe também a questiona acerca do seu gosto pela leitura, que facilmente percebemos pelo tom de voz utilizado que é enorme, sendo que fala também sobre o tipo de livros de que gosta (livros com imagens e algum texto). Quando a mãe a questiona sobre o que este portefólio mostra acerca do seu 1.º ano de escolaridade, ela diz “*That I’m growing up*”. A mãe também lhe pergunta quanto é que ela acha que cresceu, ao que *Victoria* responde “A lot!”. A menina fala ainda acerca dos seus livros preferidos, de como treinou a sua escrita e das contas com números mais extensos que aprendeu a fazer em Matemática. No final do vídeo, acha que fez um “*Great job!*” e que teve um ano lectivo fantástico, ou seja, está satisfeita com o seu trabalho no geral, demonstrando mais uma vez capacidade de auto-reflexão acerca das suas aprendizagens.

Em suma, pensamos que estes são excelentes exemplos de Portefólios que vão ao encontro da ideia de *Barrett* (2006)<sup>68</sup>, quando ela refere que: “The portfolio is a laboratory where students construct meaning from their accumulated experience” (Paulson & Paulson, 1991 apud Barret, 2006: 3). Vai ainda mais longe, citando os mesmos autores e dizendo que um Portefólio nos conta uma história, que demonstra que sabemos algo sobre diversas coisas, mais do que isso, que nos conhecemos a nós mesmos (cf. idem). Concordamos assim com a ideia de que:

“Portfolios are students' own stories of what they know, why they believe they know it, and why others should be of the same opinion. A portfolio is opinion backed by fact... Students prove what they know with samples of their work” (cf. idem).

**No caso da Europa**, o exemplo de boas práticas que destacamos é relativo a um estudo efectuado pela BECTA<sup>69</sup>, organismo governamental britânico que promove a tecnologia na aprendizagem. O relatório que analisámos baseia-se em oito estudos de caso levados a cabo em diversos níveis de escolaridade, nos quais estão incluídos o ensino primário, secundário e de adultos, entre outros. Os métodos de pesquisa utilizados no relatório em causa foram diversos, passando pela análise de documentos, por questionários on-line a 172 alunos, professores, e ainda por entrevistas.<sup>70</sup>

Para além das medidas políticas recomendadas e das diversas definições de e-Portefólio apresentadas, também é analisado o impacto desta ferramenta ao nível dos resultados da aprendizagem e ainda nos processos de aprendizagem. Das medidas políticas sugeridas, destacamos a segunda, que foca a implementação de “e-portfolio systems that facilitate learners’ transitions between different phases of education and

---

<sup>68</sup> <http://electronicportfolios.com/portfolios/ConnectedNewsletter-final.pdf> (consultado a 12 de Março de 2008)

<sup>69</sup> [http://research.becta.org.uk/upload-dir/downloads/page\\_documents/research/impact\\_eportfolios\\_learning.pdf](http://research.becta.org.uk/upload-dir/downloads/page_documents/research/impact_eportfolios_learning.pdf) (consultado a 3 de Maio de 2010)

<sup>70</sup> Tradução nossa.



promote lifelong learning” (Becta, 2007: 3). Ao nível das definições de e-Portefólio, gostaríamos de salientar que “An e-portfolio is a purposeful selection of evidence by the learner at a point in time, with a particular audience in mind” (ibidem: 1). O relatório analisa ainda, de forma breve, alguns dos comentários dos alunos que participaram nos projectos de implementação dos e-Portefólios. Dentro destes comentários, destacamos os que se referem aos alunos, tutores ou coordenadores ao nível do 1.º CEB, por serem os que são relevantes para o nosso estudo. Começamos por destacar o que é referido por um aluno, que pensa que ao mostrar o site aos seus pais, estes podem verificar se há ou não trabalhos de casa, ajudando-o a não se desleixar nos trabalhos. Este aluno diz: “We show our parents the website and sometimes they go on and see what we’re doing. Sometimes if we say we don’t have homework, they can go onto the website and see if there’s any homework on there, so they can check it out” – *Primary student* (ibidem: 8). O relatório também foca o facto de ser importante, nesta fase do 1.º CEB, colocar questões estruturadas aos alunos, dando-lhes pistas para poderem chegar ao nível de reflexão pretendido, uma vez que nesta fase “reflection is sometimes difficult for learners, teachers scaffold the process through structured questions or prompts” (ibidem: 9). Outra situação também apontada no relatório, pelo *Primary ICT co-ordinator* é que os alunos só têm a beneficiar com o facto de partilharem o seu trabalho com colegas de outras escolas e, sobretudo, com os seus pais, pois se estes entenderem melhor o que os seus filhos estão a aprender na escola, serão desenvolvidas melhores ligações casa-escola. Deste modo, “The children become more interested in the world around them and enjoy having a platform to share their work and show what they can do” (ibidem: 10). O relatório também foca o facto de 91% dos alunos do 1.º CEB considerarem que o seu espaço on-line era divertido de utilizar, isto uma vez que “The primary spaces were sometimes more openended and creative than those used in other phases, where students reported lower levels of enjoyment” (ibidem: 11). No entanto, o relatório explica que os alunos de níveis mais avançados se serviram dos seus e-Portefólios para planearem a sua carreira e reflectirem, sendo que o mais importante para os alunos foi,

sem dúvida, o objectivo e os tipos de actividades propostas, que não tinham necessariamente de ser divertidas<sup>71</sup>. É ainda referido no relatório que, a longo prazo, há potencial para utilizar o e-Portefólio de forma a ajudar na criação de identidade, sendo que os alunos o podem utilizar para reflectirem acerca das suas potencialidades e sucessos e também como forma de tomarem decisões acerca da melhor forma de se apresentarem ao mundo<sup>72</sup>.

Para finalizar a análise deste relatório, deixamos uma citação de um professor do 1.º CEB, que tem já consciência da mudança de papel que tem de ser efectuada, dizendo que “ [...] the culture change of not being the font of all knowledge, of allowing the children to lead where it goes [...] and to learn from them” (ibidem: 13). Salientamos ainda duas citações de dois alunos do 1.º CEB, que referem o seu grau de satisfação na participação neste projecto, dizendo um deles que “It makes me feel proud that I took my time to do that bit of work and now people can see what I can actually do” e outro que refere que, “I feel proud of our school, we’re a proud and clever school” (ibidem: 12). Para terminar, gostaríamos apenas de acrescentar que o relatório sublinha ainda o facto da criação de e-Portefólios ter potencial “to motivate learners and increase their confidence and self-esteem, particularly where it suits their purposes and meets their needs” (ibidem: 15).

Para concluir os exemplos de boas práticas, destacamos o “Projecto Competências Básicas em TIC no 1.º CEB”, CBTIC@EB1<sup>73</sup>, implementado em Portugal, desde 2005 até Janeiro de 2007, sendo uma iniciativa do Ministério da Educação (ME), através da Equipa de Missão CRIE, com o financiamento do POS – Conhecimento. Importa também frisar que este projecto decorre na continuidade do Programa Internet@EB1, também implementado junto das Escolas do 1.º Ciclo do Ensino Básico, em 2002. Para a realização do Projecto CBTIC@EB1 foi estabelecida uma parceria entre o ME e 18 Instituições do Ensino Superior (IES) com o objectivo de “promover o uso dos computadores, redes e

---

<sup>71</sup> Tradução e adaptação nossas (página 11).

<sup>72</sup> Tradução e adaptação nossas (página 12).

Internet nas escolas públicas do 1.º ciclo do ensino básico (EB1)”<sup>74</sup>. Para além de outras acções de formação e *workshops* levadas a cabo, foram também realizadas quatro visitas a cada escola do 1.º CEB da rede pública e, para além disto, foram também desenvolvidos os Centros de Recursos Virtuais. Os objectivos principais do projecto passavam por “contribuir para mais e melhor aprendizagem, por parte de todos os alunos, através da integração curricular dos computadores e da Internet”<sup>75</sup>. Para além disto, salientamos ainda que o projecto pretendia:

“Fomentar o desenvolvimento de competências no âmbito da cidadania e literacia digital por parte de professores e alunos, nomeadamente aquelas que são requeridas pelo exame para obtenção do Diploma de Competências Básicas (DCB) em TIC, nos termos do Decreto-Lei nº 140/2001, de 24 de Abril”<sup>76</sup>.

Assim sendo, todos os alunos do 4.º ano de escolaridade deveriam concluir o projecto obtendo o **Diploma de Competências Básicas em TIC**. De todas as iniciativas levadas a cabo pelo projecto, destacamos a construção de Portefólios<sup>77</sup>, que ocorreu segundo o referido site na Escola Superior de Educação (ESE) de Beja, Leiria e Coimbra e, na Universidade de Évora e de Trás-os-Montes e Alto Douro. Contudo, apenas consideramos que foi na ESE de Leiria (ESEL) que o projecto concretizado se assemelhou mais à definição de Portefólio, uma vez que “a equipa coordenadora do Projecto, na ESEL, procurou caminhos de concretização que potenciassem o papel deste instrumento”<sup>78</sup> (Barbeiro & Rebelo, 2006: 2) que sabemos ser o Portefólio, uma vez um dos objectivos do projecto realizado na ESEL foi “promover a elaboração de portefólios de turma: uma

---

<sup>73</sup> <http://www.crie.min-edu.pt/index.php?section=16> (consultado a 20 de Fevereiro de 2009)

<sup>74</sup> <http://www.crie.min-edu.pt/index.php?section=16> (consultado a 20 de Fevereiro de 2009)

<sup>75</sup> <http://www.crie.min-edu.pt/index.php?section=16> (consultado a 20 de Fevereiro de 2009)

<sup>76</sup> [http://www.crie.min-edu.pt/files/@crie/1193391766\\_Relatorio\\_Executivo\\_CBTIC\\_26\\_10.pdf](http://www.crie.min-edu.pt/files/@crie/1193391766_Relatorio_Executivo_CBTIC_26_10.pdf) (consultado a 20 de Fevereiro de 2009)

<sup>77</sup> <http://www.crie.min-edu.pt/index.php?section=116> (consultado a 20 de Fevereiro de 2009)

forma de partilhar, socializar, os trabalhos ou projectos em que a turma se envolve” (ibidem). Estes portefólios assumiram-se como instrumentos de auto-regulação e avaliação das aprendizagens dos alunos, permitindo-lhes assim tornarem-se mais autónomos na sua relação com a aprendizagem e o saber, integrando-se numa comunidade de aprendizagem, onde as competências de literacia digital estão ligadas aos percursos de aprendizagem (cf. ibidem). No site “O Sítio Encantado dos Portefólios”<sup>78</sup> foram disponibilizados 412 Portefólios realizados por 83% das escolas envolvidas no Projecto (cf. ibidem). Este site constituiu-se, aliás, numa forma de divulgação dos portefólios “para além da página da escola”, reforçando “desde logo a visibilidade dos trabalhos, uma vez que os torna acessíveis numa nova localização, em conjunto com os trabalhos realizados pelos colegas de outras escolas/turmas” (ibidem: 5). No artigo de Barbeiro & Rebelo (2006), que temos vindo a citar, são referidos os Portefólios, em forma de documentos em *Powerpoint* feitos por cada uma das escolas, seguindo uma estrutura comum, mas resultando em projectos diversificados e heterogéneos. Não são mais do que:

“produtos do trabalho dos alunos, sendo muito escassos os casos em que são acompanhados pela explicitação do processo que conduziu à sua existência, ou das vivências, emoções e sentimentos experimentados durante esse processo e em resultado de se ter alcançado esse produto” (Barbeiro & Rebelo, 2006: 9).

Para além deste projecto, realçamos, ainda antes de terminar, a análise de Moreira (2008) relativamente ao Projecto CBTIC@EB1, mas no que diz respeito à sua implementação no distrito de Aveiro, que teve a duração de quatro anos lectivos, de 2002 a 2007, tendo sido também precedido pelo já mencionado Internet@eb1. Apesar da

---

<sup>78</sup> [http://www.interescolas2006.esel.ipleiria.pt/wp-content/uploads/2006/11/portefolios\\_lb\\_ir.pdf](http://www.interescolas2006.esel.ipleiria.pt/wp-content/uploads/2006/11/portefolios_lb_ir.pdf) (consultado a 12 de Setembro de 2009)

<sup>79</sup> <http://www.portefolios.esecs.ipleiria.pt/> (consultado a 20 de Março de 2009)

“larga experiência no uso educativo das TIC” (Moreira, 2008: 37), quer no que se refere a projectos nacionais ou até mesmo internacionais e ainda, no que diz respeito à formação inicial e pós-graduada na Universidade de Aveiro, através do Centro Multimédia de Ensino à Distância, a implementação deste projecto não é aqui referida com uma perspectiva saudosista, o que nos leva a concluir que o sucesso do mesmo terá ficado, um pouco aquém das expectativas iniciais, uma vez que, ainda que a incitativa tenha sido “pensada com bondade, veio anualmente a esmorecer, sem perspectivas de futuro” (idem). Em suma, este foi um projecto que teve algumas dificuldades de implementação e de integração plena das TIC, começando pela “dificuldade de se conciliarem momentos de acompanhamento com momentos de formação” mas sobretudo pela “dificuldade em fazer chegar aos professores o conceito de portefólios de turma” (ibidem: 41). Foram apenas desenvolvidos 190 Portefólios de Turma, sendo “discutível se tratava, de facto, de portefólios”, uma vez que se limitou a “representar o arquivamento de documentos em suporte digital, com ausência total de reflexão sobre os processos e retrocessos na construção do conhecimento dos seus autores” (ibidem: 41 & 42).

Em jeito de conclusão do presente capítulo, parece-nos de facto importante tomar em linha de conta os exemplos de boas práticas que analisámos para a construção do nosso e-Portefólio. No entanto, pensamos ainda que podemos contribuir para a concepção de boas práticas que envolvam o e-Portefólio de línguas no âmbito do Inglês do 1º ciclo para podermos dar resposta a algumas das finalidades defendidas pelas Orientações Programáticas do Ensino de Inglês do 1º CEB (2005/6), nomeadamente:

- Fazer apreciar a língua enquanto veículo de interpretação e comunicação do/com o mundo que os rodeia;
- Promover a educação para a comunicação, motivando para valores como o respeito pelo outro, a ajuda mútua, a solidariedade e a cidadania;
- Favorecer atitudes de auto confiança e de empenhamento no saber-fazer;
- Rentabilizar as tecnologias de informação e comunicação nas tarefas de construção do conhecimento (cf. DIGDC, 2005 e DEB, 2001).

Pensamos que tudo isto poderá contribuir para o desenvolvimento das competências em TIC realizando uma SDLC, que conduzirá ao desenvolvimento da competência plurilingue e intercultural nos alunos de Inglês do 1.º CEB.

No capítulo seguinte iremos dar início à análise do nosso estudo empírico, começando por explicitar o nosso percurso de investigação-intervenção, descrevendo a nossa viagem *tecnológica, plurilingue e intercultural*.

## Capítulo III – O percurso de investigação-intervenção: Uma viagem tecnológica, plurilingue e intercultural

### Sumário III

“If we knew what it was we were doing, it would not be called research, would it?”

(Albert Einstein)

Tendo nos dois capítulos anteriores apresentado o enquadramento teórico, vamos agora dar início ao nosso estudo empírico, descrevendo o nosso percurso de investigação – intervenção, que se constituiu numa viagem tecnológica, plurilingue e intercultural.

Começamos por mencionar a questão de investigação e os objectivos que nos guiaram ao longo deste percurso, para caracterizarmos, em seguida, o contexto no qual desenvolvemos o nosso projecto. Fazemos uma breve descrição das nove sessões que concebemos, apresentado assim o nosso projecto de intervenção.

Adoptámos uma metodologia qualitativa de forma a proceder à criação e implementação de um e-Portefólio de turma<sup>80</sup>, do qual emergiram e-Portefólios individuais. Tivemos como principal objectivo sensibilizar para a diversidade linguística e cultural, desenvolvendo a competência plurilingue e intercultural e as competências em TIC. Para isso, realizámos uma investigação do tipo estudo de caso exploratório, com contornos de investigação-acção.

Por último, apresentamos os instrumentos de recolha de dados utilizados, que passaram por dois questionários de perguntas abertas e fechadas (inicial e final), algumas fichas de trabalho e uma pequena entrevista à professora titular, instrumentos estes que tentaremos justificar no quadro da temática do projecto desenvolvido.

---

<sup>80</sup> Para aceder ao conteúdo do e-Portefólio de turma, entre em <http://multiply.com/>, através do *login* **juri2010** e da *password* **eportfolio**.

## **1. Enquadramento metodológico do estudo**

### **1.1. Questão e objectivos de investigação**

No nosso projecto de intervenção concebemos e implementámos um e-Portefólio de turma, bem como e-Portefólios individuais de cada aluno dessa turma, tendo em conta que pretendíamos sensibilizar para a diversidade linguística e cultural, desenvolver a competência plurilingue e intercultural e as competências em TIC.

Foi fundamental definirmos a pergunta de investigação de forma a podermos orientar o nosso estudo. A questão que colocamos, esperando poder dar-lhe resposta é a seguinte:

- Como pode a construção de um e-Portefólio contribuir para o desenvolvimento da competência plurilingue e intercultural, e das competências em TIC nos alunos de Inglês nos primeiros anos de escolaridade?

De forma de responder a esta questão, foi necessário passar por diferentes etapas ao longo do nosso percurso de investigação. Para o conseguirmos, definimos os seguintes objectivos de investigação:

1. Analisar os contributos da implementação de um e-Portefólio nos primeiros anos de escolaridade para o desenvolvimento da competência plurilingue e intercultural e das competências em TIC;
2. Contribuir para a concepção de boas práticas que envolvam o e-Portefólio.



Explicitada a pergunta de partida e definidos os objectivos de investigação, o ponto seguinte enquadra o presente estudo no que diz respeito aos seus aspectos metodológicos, ou seja, explica o tipo de metodologia utilizada e as razões da sua escolha.

### **1.2. Estudo de caso do tipo exploratório, com contornos de investigação-acção**

Começamos por lembrar que “a investigação parte de um problema, pergunta de partida operacional, precisa, unívoca e realista, formulada por uma intenção de compreensão ou explicação da realidade do objecto de estudo” (Pardal & Correia, 1995: 13).

De forma a realizar o presente estudo, decidimos adoptar uma metodologia o mais próxima possível do estudo de caso exploratório, com contornos de investigação-acção, porque “esta metodologia proporciona aos professores uma maior autonomia e um maior envolvimento no processo de ensino, permitindo-lhes reflectir sobre a prática de forma a poderem reformulá-la e melhorá-la criticamente” (Sá, 2007: 95).

Começamos por definir estudo de caso como uma abordagem empírica, rica e profunda na informação, que descreve e investiga um fenómeno ou caso no seu contexto real (cf. Sá, 2007; Marques, 2009), “quando os limites entre determinados fenómenos e o seu contexto não são claramente evidentes” (Robert Yin, 1994 apud Carmo & Ferreira, 1998: 216). Mais do que isso, o caso é geralmente um estudo aprofundado de uma situação em particular (cf. Marques, 2009). No caso do nosso estudo, a nossa análise reside no conjunto das nove sessões que implementámos, bem como do e-Portefólio de turma e dos e-Portefólios individuais construídos.

Realçamos que o estudo de caso é “a estratégia de investigação mais adequada quando queremos saber o “Como” e o “Porquê?” de acontecimentos actuais sobre os

quais o investigador tem pouco ou nenhum controle” (Yin, 1993 apud Coutinho & Chaves, 2002: 224). Destacamos as cinco características chave do estudo de caso:

- O caso é um “sistema limitado” com fronteiras delimitadas em termos de tempo, eventos ou processos e que nem sempre são claras e precisas;
- O caso é acerca de algo que se identificou para focalizar a pesquisa e direccionar a investigação;
- O investigador deve preocupar-se em preservar o “carácter único, específico, diferente e complexo do caso”;
- A investigação é realizada num ambiente natural;
- O investigador recorre a múltiplas fontes de dados/a métodos de recolha de informação diversificados (cf. Coutinho & Chaves, 2002).

Segundo Yin (1993) as **etapas básicas de formulação do estudo de caso** são: **explorar** (desenvolvimento da teoria), **descrever** (selecção da unidade de estudo) e ainda **explicar** (desenvolvimento do relatório do caso). Deste modo, podemos então afirmar que o nosso estudo é do tipo estudo de caso, na medida em que:

- Se centra numa unidade de estudo específica (projecto de intervenção *“Viajar: uma janela mágica para o Mundo”*);
- Pretende analisar situações em sala de aula;
- Procura servir-se de diversas fontes de dados e métodos de recolha de informação [questionários, fichas de trabalho, entrevista, e-Portefólio de turma e e-Portefólios individuais].
- Pretende integrar o caso no todo que é a investigação, conferindo-lhe assim um carácter holístico (cf. Marques, 2009).

Deste modo, caracterizamos o nosso **estudo como sendo exploratório**, pois não nos limitamos a descrever o fenómeno, pois pretendemos fazê-lo chegar um pouco mais

longe, tentando abrir novas perspectivas para as práticas lectivas de desenvolvimento da CPI e das competências em TIC, através da construção de um e-Portefólio de turma, ao nível do Inglês nos primeiros anos de escolaridade. Assim, com este nosso estudo de caso procuramos chegar a hipóteses de trabalho passíveis de orientarem futuras investigações.

No que se refere aos **contornos de investigação-acção** que o estudo contém, gostaríamos de começar por referir que esta expressão (investigação-acção) foi pela primeira vez utilizada por Kurt Lewin em 1944, tendo sido definida como “uma forma participativa e democrática de investigação. Em termos de método, define-se por uma espiral reflexiva de ciclos de **planificação, acção, observação e reflexão** e pelo envolvimento dos participantes em cada fase do processo de investigação” (Gonçalves, 1999 apud Sá, 2007: 95). Assim, a investigação-acção é uma metodologia “levada a cabo a partir de uma situação real [...]” para “ [...] a resolução de um dado problema para o qual não há soluções baseadas na teoria previamente estabelecidas” (Carmo & Ferreira, 1998: 210).

Reforçamos assim que nosso estudo não se pode definir como um estudo do tipo investigação-acção, sendo que não partiu de nenhum problema ou situação observada nas nossas práticas lectivas, mas de uma vontade/desejo de construir, implementar e avaliar um e-Portefólio numa turma de Inglês do 1.º ciclo. Apesar disso, a concepção e implementação do nosso projecto teve em conta alguns dos aspectos da estrutura cíclica da investigação acção, definida por Nunan (1998) em quatro etapas. Vejamos então:

- I – Planear – desenvolver um plano de acção no sentido de melhorar o que já está a acontecer;
- II – Agir – implementar o plano de acção;
- III – Observar – verificar os efeitos da implementação em contexto;
- IV – Reflectir – analisar os efeitos observados tendo em vista novas intervenções (1998: 12).

Reforçamos que a investigação-acção é uma actividade auto-reflexiva, realizada pelo professor com a finalidade de melhorar a sua prática, devendo, por isso ser um processo crítico de intervenção e reflexão (cf. Latorre, 2003).<sup>81</sup> Isto verificou-se em parte ao longo da implementação do nosso projecto, uma vez que o planificámos, tentando assumir ao longo deste uma postura activa, observadora e crítica do contexto, de forma a poder reflectir e conceber novas práticas, que servirão para melhorar e enriquecer projectos futuros.

Deste modo, optámos por realizar o que Martins (2008), citando Bogdan e Biklen (1994), define como sendo uma “investigação qualitativa”:

“um termo genérico que agrupa diversas estratégias de investigação que partilham determinadas características. Os dados recolhidos são designados por *qualitativos*, o que significa ricos [...] descritivos relativamente a pessoas, locais e conversas [...]. As questões a investigar não se estabelecem mediante a operacionalização de variáveis, sendo formuladas com o objectivo de investigar os fenómenos em toda a sua complexidade e em contexto natural. [...] Privilegiam, essencialmente, a compreensão dos comportamentos a partir da perspectiva dos sujeitos da investigação. As causas exteriores são consideradas de importância secundária. Recolhem normalmente os dados em função de um contacto aprofundado com os indivíduos, nos seus contextos ecológicos naturais” (Martins, 2008: 263).

Assim, a nossa investigação qualitativa apresenta algumas características fundamentais descritas por Bogdan e Biklen (1994), isto uma vez que teve como base o ambiente natural da turma; que foi um dos locais de recolha de dados, para além do

---

<sup>81</sup> Tradução e adaptação nossas.

contexto on-line (e-Portefólio), o qual apenas alguns alunos da turma utilizaram com mais frequência.

Através de dois questionários, um inicial e outro final, com perguntas fechadas e abertas e de administração directa, foi possível obter informações antes e depois da implementação do projecto, de forma a podermos comparar a evolução da turma, ao nível da evolução das competências que pretendíamos trabalhar. Tendo consciência de que as nossas perguntas poderiam ser mal interpretadas pelos alunos (cf. Quivy & Campenhoudt, 2005), aquando do preenchimento directo dos questionários, tivemos o cuidado de ler cada um deles, explicando o que se pretendia em cada uma das questões, garantindo assim uma melhor fiabilidade dos dados recolhidos.

Podemos concluir então, que a compreensão do estudo passou sobretudo pela percepção, descrição e interpretação dos dados recolhidos, pelo investigador, durante o desenvolvimento do projecto em causa (cf. Sá, 2007).

Justificada a metodologia adoptada, passamos agora a apresentar o nosso projecto de intervenção, começando por apresentar as razões da temática escolhida à luz do currículo do 1.º CEB e, de seguida, apresentando as sessões planificadas e implementadas com as crianças.

## **2. Apresentação do projecto de intervenção**

“Imagination is more important than knowledge.  
Knowledge is limited. Imagination encircles the world.”  
(Albert Einstein)

### **2.1. Justificação da temática e inserção curricular**

No nosso processo de intervenção participaram a investigadora/professora de Inglês e os alunos da turma do 4.º ano da Escola EB 1 de Cacia, concelho de Aveiro. Este

foi sem dúvida um trabalho de grande parceria entre a professora e os alunos, pois todos contribuíram com grande entusiasmo e dedicação para a construção do e-Portefólio. As sessões do projecto implementado, subjacentes ao título adoptado para a turma “Viajar: uma janela mágica para o mundo”, percorreram alguns dos conteúdos das orientações programáticas relativas ao 4.º ano de escolaridade no âmbito do Inglês como Actividade de Enriquecimento Curricular (AEC)<sup>82</sup>, através das aventuras de “*Willy Fog – Around the World in 80 days*”.

A partir de uma história, planeamos actividades relacionadas não só com os conteúdos programáticos de Inglês para o 4.º ano, mas também com outras áreas curriculares do 1.º CEB, permitindo assim articular e promover a interdisciplinaridade, nomeadamente com o Estudo do Meio, a Língua Portuguesa e outras línguas. Deste modo, seguimos as directrizes do que é preconizado pelo DEB<sup>83</sup>, apontando para a necessidade de “os alunos realizam experiências de aprendizagens activas, significativas, diversificadas, integradas e socializadoras” (2004: 23). Foi nosso objectivo preconizar **aprendizagens activas**, na medida em que os alunos tiveram oportunidade de manipular objectos e meios didácticos, capazes de lhes permitirem desenvolver autonomia e novos saberes (cf. DEB, 2004; Strecht-Ribeiro, 1998). Planeámos também actividades que permitissem que as suas **aprendizagens** fossem **significativas**, uma vez que os conteúdos trabalhados procuraram relacionar-se com as vivências e experiências da criança, decorrendo da sua história pessoal, dentro ou fora da escola (cf. ibidem). Por outro lado, procurámos utilizar recursos variados, desde as fichas de trabalho, passando pela *webquest* e pela utilização do computador, de modo a permitir **aprendizagens diversificadas**, com enfoque em diversos conteúdos e materiais didácticos (cf. Ibidem). As aprendizagens procuraram também ser **integradas**, associando o Inglês às diversas áreas do currículo do 1.º CEB, procurando contribuir assim para o desenvolvimento de uma

---

<sup>82</sup> [http://www.appinep.appi.pt/Joomla/attachments/061\\_Orientacoes\\_Programaticas\\_3\\_4.pdf](http://www.appinep.appi.pt/Joomla/attachments/061_Orientacoes_Programaticas_3_4.pdf)  
(consultado a 12 de Setembro de 2009)

<sup>83</sup> Departamento de Educação Básica.

diversidade de competências, convergindo para uma visão mais abrangente e flexível do pensamento dos alunos (cf. *ibidem*). Para além disto, procurou-se também criar hábitos de inter-ajuda e colaboração, desenvolvendo nos alunos atitudes de solidariedade e de exercício de trocas culturais (cf. *ibidem*).

Obviamente que estas aprendizagens só fazem sentido tendo em conta dois aspectos já mencionados: a articulação do Inglês com as diferentes áreas curriculares do 1.º CEB, numa procura da interdisciplinaridade, visando a “criação de espaços de trabalho conjunto e articulados em torno de metas educativas” (Roldão, 1999: 47). Assim, consideramos que a interdisciplinaridade é uma “prática facilitadora e mediadora de aprendizagens, como um processo metodológico de cooperação entre saberes, competências e estratégias, que visam uma aprendizagem contextualizada, global e significativa em oposição às práticas comuns de proposta disciplinares rígidas e fragmentadas” (Pereira, 2003: 67, 68). O nosso projecto pretende articular a Língua Portuguesa e o Estudo do Meio (áreas curriculares do 1.º CEB), com as línguas francesa, espanhola e alemã, numa vontade de sensibilizar à diversidade linguística, desenvolver a CPI e as competências em TIC.

Compreendida a temática escolhida dentro do currículo do 1.º CEB, passaremos a descrever o contexto, o meio e a turma no qual desenvolvemos a nossa investigação.

## **2.2. Caracterização do meio e da turma**

De acordo com a ideia inicial do plano da nossa investigação, o presente estudo realizou-se numa escola do 1.º CEB do concelho de Aveiro, pertencente ao Agrupamento de Escolas de Cacia, constituído por 5 jardins de infância, 5 escolas de 1.º CEB e pela escola da sede, a Escola Básica dos 2º e 3º Ciclos de Cacia.

Das escolas acima mencionadas, que fazem parte do já referido agrupamento, seleccionámos para a nossa intervenção pedagógica a Escola EB 1 de Cacia, uma vez que

era o local de trabalho da professora de Inglês/investigadora deste estudo. Esta escola, construída há cerca de cinquenta anos, situa-se num dos pontos mais antigos da vila, junto da Estrada Nacional 109. Durante décadas os perigos do imenso tráfego rodoviário desta estrada, bem como o incómodo do ruído foram uma realidade. Nos dias de hoje, e após a construção da IP5 (actual A 25), esta situação melhorou.

A escola, que se situa na periferia da cidade de Aveiro, funciona num antigo edifício constituído por 4 salas, sendo que apenas 3 destas funcionam com componente lectiva, estando a sala polivalente reservada para a realização de festas da escola, e funcionando também como biblioteca escolar. Visto que a escola não dispõe de cantina, a proximidade da E B 2,3 permite aos alunos usufruir da refeição do almoço nestas instalações. A sala da coordenadora da escola, docente que acompanhou mais de perto a investigação, e precisamente onde foi implementado o projecto, é dotada de um **quadro interactivo**, cedido pelo Ministério da Educação em 2004. A escola tem ainda um espaço aberto que serve de recreio para os alunos. O corpo docente é constituído por um docente do quadro de nomeação definitiva e duas docentes pertencentes ao quadro de escolas do referido Quadro de Agrupamento de Escolas.

A turma participante, à qual a professora/investigadora leccionava Inglês, foi a escolhida para a nossa investigação/projecto. Era constituída por um total de 18 alunos, que frequentava o 4.º ano de escolaridade, durante o período compreendido entre as 9 horas e as 15 horas e 30 minutos. A profa. titular acompanhava estes alunos desde o segundo ano de escolaridade, e a partir das 15 horas 30 minutos, todos eles ficavam com os docentes das AEC's<sup>84</sup>, que incluíam as áreas de Inglês, Educação Física e Artes e Expressões, desde 2005.

Após análise do Projecto Educativo do Agrupamento, facultado pela docente titular, subjacente ao tema “Gerir e gerar Ciência”, recolhemos as informações mais relevantes no que se refere à turma já mencionada. Apesar de constituída por 18 alunos,

---

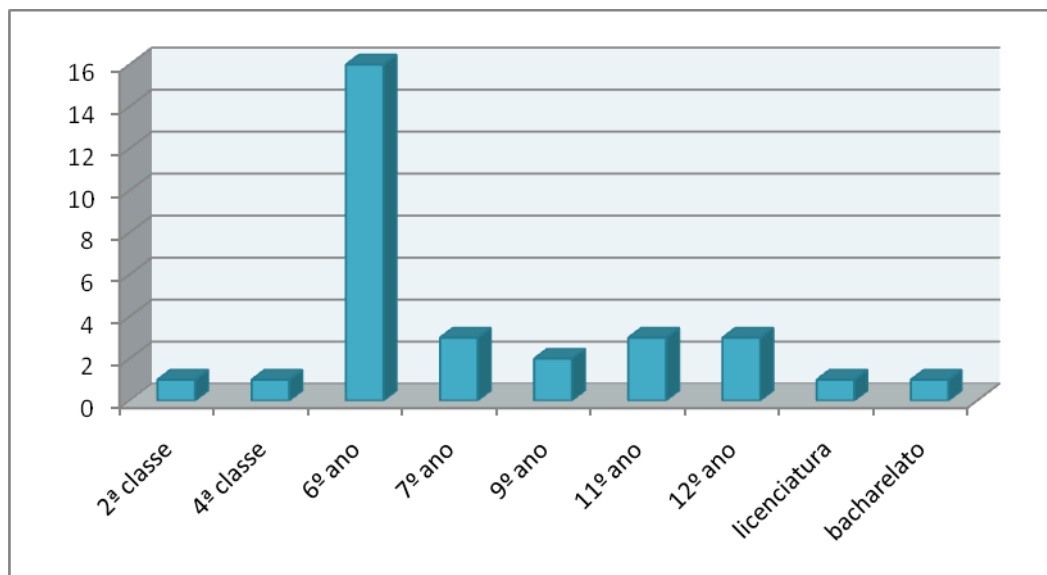
<sup>84</sup> Actividades de Enriquecimento Curricular.



9 meninos e 9 meninas, trabalhámos apenas com 17 destes alunos, visto que um dos meninos tinha Necessidades Educativas Especiais e faltava muitas vezes às aulas, o que não lhe permitiu acompanhar as diferentes actividades realizadas.

No que se refere à situação familiar da turma, podemos começar por referir que todos os alunos vivem com os pais, à excepção de quatro: três vivem com a mãe e um vive com o pai, sendo este de etnia cigana. Os pais destes quatro meninos estão divorciados, sendo que três vivem com a mãe e um vive com o pai. A maioria destes alunos tem apenas um irmão (treze alunos), três têm dois irmãos, um deles tem três irmãos e uma aluna é filha única.

Quanto à situação sócio-económica dos encarregados de educação, e como podemos verificar através do gráfico que se segue, a maior parte dos alunos provem de famílias de classe média baixa, sendo que os pais têm um baixo nível de habilitações, com a maioria a ter concluído apenas o 6.º ano de escolaridade.



**Gráfico 1: Nível de habilitações dos encarregados de educação**

Após termos apresentado a turma participante no nosso estudo, passamos a apresentar as diferentes sessões do projecto, bem como os materiais utilizados na sua implementação.

### **3. Síntese descritiva das sessões do projecto de intervenção**

“The secret of joy in work is contained in one word - excellence.

To know how to do something well is to enjoy it.”

(Pearl Buck)

#### **3.2. Descrição geral das sessões**

A intervenção pedagógica, denominada **“Viajar: a janela mágica para o mundo”**; teve lugar na referida escola, na turma do 4.º ano de escolaridade, já caracterizada. Na intervenção participaram a investigadora, no papel de professora de Inglês, e houve também apoio da professora titular de turma, da professora de Apoio ao Estudo e da coordenadora do 1.º CEB. As sessões decorreram no horário das aulas de Inglês, mais precisamente às segundas-feiras, das 15 horas e 45 minutos às 17 horas e 30 minutos, e às quintas-feiras, das 16 horas e 45 minutos às 17 horas e 30 minutos. Como já temos vindo a referir, este projecto teve como base a construção de um e-Portefólio de turma, de forma a promover e desenvolver a competência plurilingue e intercultural e as competências em TIC.

Embora as sessões estivessem subordinadas ao tema acima mencionado, estas percorreram os vários conteúdos presentes nas orientações programáticas relativas ao 4.º ano de escolaridade no âmbito do Inglês como Actividade de Enriquecimento Curricular. Isto significa que, os conteúdos “oficiais” foram leccionados através das actividades desenvolvidas em torno do tema “Willy Fog – Around the World in 80 days”.

De forma a fornecer uma visão geral do projecto, atentamos em seguida o quadro 1, onde é possível visualizar uma síntese de apresentação das nove sessões realizadas.

|   |
|---|
| <p><b>Título:</b> Viajar: a janela mágica para o mundo!</p> <p><b>Público a quem se destinou:</b> crianças entre os 8 e os 10 anos.</p> <p><b>Línguas envolvidas:</b> Português, Alemão, Inglês, Espanhol, Francês, Japonês.</p> <p><b>Duração prevista:</b> seis sessões de 90 e de 45 minutos.</p> <p><b>Principal objectivo:</b> sensibilizar à diversidade linguística e cultural e desenvolver competências em TIC, através da construção de um e-Portefólio.</p> <p><b>Materiais:</b></p> <ul style="list-style-type: none"><li>▪ Questionários: inicial e final;</li><li>▪ Fichas de trabalho;<ul style="list-style-type: none"><li>▪ Bilhete de identidade (<i>ID CARD</i>);</li><li>▪ Biografia linguística;</li><li>▪ Genéricos (preenchimento de espaços);</li><li>▪ Quadro-resumo do itinerário de <i>Willy Fog</i>;</li><li>▪ Tabelas de grupo acerca dos países visitados por <i>Willy Fog</i>;</li><li>▪ Tabela-balão (uma por grupo);</li><li>▪ Associograma (um por grupo).</li></ul></li></ul> <p><b>Material on-line:</b></p> <ul style="list-style-type: none"><li>▪ Texto inicial em várias línguas para resumir;</li><li>▪ <i>Webquest</i>;</li><li>▪ Questões para comentar no site.</li></ul> <p><b>Material extra:</b></p> <ul style="list-style-type: none"><li>▪ Cartões com imagens das quatro personagens principais da história;</li><li>▪ Cartões com palavras para formar frases acerca dessas personagens;</li><li>▪ Cartazes;</li><li>▪ DVD do <i>Willy Fog</i> (1.º episódio);</li><li>▪ Genéricos em vídeo (Inglês / Francês / Espanhol).</li></ul> |
|---|

(Adaptação com base em Andrade & Martins, 2007:16)

### Quadro 1: Quadro-síntese de apresentação das sessões

De forma a darmos a conhecer melhor as actividades realizadas, os objectivos e os materiais necessários para as diferentes sessões, apresentamos em anexo, a planificação global das sessões (Anexo 1).

Gostaríamos de referir que, ao longo do ano lectivo, a professora de Inglês foi conversando com a turma acerca do projecto que ia ser implementado, uma vez que este só decorreu durante o 3.º período (de 4 de Maio a 11 de Junho de 2010). Aliás, a turma colaborou bastante no projecto, uma vez que as ilustrações das principais personagens e dos meios de transporte, foram feitas por alguns alunos da turma. Estas serviram para tornar os materiais didácticos e o site mais personalizado. Foi-lhes entregue um panfleto (Anexo 2), que serviu para que, quer os alunos, quer os encarregados de educação, conhecessem o projecto que ia ser implementado.

Antes de se dar início ao trabalho com o e-Portfólio foi necessário começar por criar contas de e-mail para os alunos que ainda não tinham, e em seguida, proceder ao registo no site, permitindo-lhes assim entrarem no site, através do seu *login* e *password*. Foi-lhes fornecido um cartão (Anexo 3) para registarem os seus dados, quer do *e-mail*, quer do site. Para este procedimento foi muito importante a colaboração da educadora, que acompanhava a turma em Estudo Acompanhado, e que nos permitiu efectuar este processo de registo nas suas aulas, visto que a professora/investigadora não dispunha de aulas de Inglês suficientes para o efeito.

Para além disto, também foi necessário clarificar aos alunos acerca da ferramenta digital utilizada, o *Multiply*<sup>85</sup>. Para isso, foi concebida uma sessão mais informal, antes do projecto ter início oficial, de modo a fornecer aos alunos alguns conhecimentos acerca desta ferramenta, para que também eles fossem capazes de dinamizar o seu próprio e-Portfólio.

---

<sup>85</sup> “Multiply is a social networking service with an emphasis on allowing users to share media - such as photos, videos and blog entries - with their "real-world" network.”  
[http://en.wikipedia.org/wiki/Multiply\\_\(website\)](http://en.wikipedia.org/wiki/Multiply_(website)) (consultado a 15 de Outubro de 2009)

Através destas actividades introdutórias foi possível aos alunos começarem a desenvolver algumas competências de literacia multimédia e irem construindo, com ajuda da professora, páginas virtuais individuais, com o formato de e-Portefólios, associados a um e-Portefólio de turma.

O primeiro *post*<sup>86</sup>, colocado no e-Portefólio na secção *blog*, foi um pequeno diálogo, que relata um encontro na estação do Oriente entre uma personagem inglesa (Willy Fog) e um grupo de amigos de várias nacionalidades. Todos se entendiam, apesar de cada um falar na sua língua. Assim, tínhamos um Português (o João), uma espanhola (a Alicia), um Francês (o Pierre) e uma Alemã (a Petra). Os alunos tentaram entender o texto (Anexo 4) e fazer um resumo em Português do que se passava no diálogo. Cada grupo colocou um *post* com o resumo<sup>87</sup>.

Vejamos, agora, mais em pormenor as actividades desenvolvidas em cada uma das sessões, tendo como base o quadro 1, já apresentado.

### 3.1.1. Sessão 1 - Getting to know myself

#### Principais objectivos:

- Recolher informações sobre os alunos e sobre as suas concepções sobre os principais aspectos a trabalhar no projecto.
- Consciencialização da importância da diversidade linguística para a mobilidade entre povos.
- Identificar as representações dos alunos face à diversidade linguística;
- Consciencializar os alunos para o seu repertório linguístico.

#### Descrição:

---

<sup>86</sup> Os artigos também conhecidos como "*post*", referem-se à forma substantiva do verbo "postar", constituindo-se como uma entrada de texto efetuada num weblog/blog. <http://pt.wikipedia.org/wiki/Blog> (consultado a 14 de Janeiro de 2010)

<sup>87</sup> <http://oureportfolio.multiply.com/journal/item/2/2>

Antes e depois do estudo os alunos responderam a um questionário de perguntas abertas e fechadas. Antes de se iniciar o projecto, a turma respondeu ao questionário inicial, (Anexo 5) e, na última sessão, respondeu ao questionário final (Anexo 7).<sup>88</sup>

Cada aluno, e tendo em conta que eram todos menores, fez um desenho ou trouxe uma imagem ilustrativa da personagem que iria “representar” no seu site. Quer isto dizer que, tendo em conta a sua faixa etária, cada aluno utilizou representações iconográficas de forma a não comprometer a criança, evitando situações de possível perigo. Cada aluno escreveu também em Inglês um pequeno texto de apresentação da sua personagem, com a ajuda da professora. A primeira tarefa que realizaram, para se começarem a familiarizar com o *Multiply*, foi precisamente colocar esse texto no e-Portefólio. Assim, a primeira actividade realizada consistiu no preenchimento de um pequeno *ID CARD* disponibilizado pela professora em papel (Anexo 9), tarefa que teve como objectivo principal consciencializar os alunos para a importância da diversidade linguística e cultural.

A segunda tarefa, realizada pelos alunos nesta primeira sessão, consistiu no preenchimento da biografia linguística de cada aluno (Anexo 12), tal como se pode observar na ficha na figura 3 que se segue:

Nome: \_\_\_\_\_

**As línguas que falo:**

As línguas que conheço, mas não falo:

As línguas com que já contactei até hoje:

As línguas que pretendo aprender:

Por que razão?

**Figura 3: Biografia linguística**

---

<sup>88</sup> cf. Análise dos comentários dos alunos no capítulo IV.

Após todos os alunos terem preenchido a sua biografia<sup>89</sup> (Anexo 10), foi elaborado um cartaz representativo da biografia da turma (Anexo 11), que também se encontra na secção de *Photos* no e-Portefólio de turma. Aliás todos os trabalhos realizados em papel pelos alunos encontram-se no e-Portefólio de turma, uma vez que se tornou mais simples, do ponto de vista logístico, colocá-los no e-Portefólio de turma, em vez de os colocar no site de cada um dos alunos. Isto sucedeu, uma vez que, na altura em que os trabalhos dos alunos foram digitalizados, a professora já não se encontrava a leccionar Inglês à turma.

### 3.1.2. Sessão 2 – Beginning the Journey

#### Principais objectivos:

- Despertar a curiosidade dos alunos pelas diferentes línguas disponíveis no site.
- Desenvolver competências em TIC.

#### Descrição:

A segunda sessão teve como tarefa central a realização de uma *webquest*, metodologia que surgiu em 1995 pelas mãos do Professor *Bernie Dodge*, da Universidade de São Diego. Podemos defini-la como uma metodologia que é realizada através da pesquisa na *World Wide Web*, sendo que são utilizados diferentes recursos, sendo “necessário criar um site que pode ser construído com um editor de *HTML*, serviço de *blog* ou até mesmo com um editor de texto que possa ser salvo como página da Web [...]”<sup>90</sup>

Para a realização da *webquest* em questão utilizámos o *zWebquest*<sup>91</sup>, um software de utilização gratuita disponível online, que nos permitiu criar a nossa *webquest* num

---

<sup>89</sup> <http://oureportfolio.multiply.com/photos/album/14/14>

<sup>90</sup> <http://pt.wikipedia.org/wiki/WebQuest> (consultado a 20 de Outubro de 2009)

<sup>91</sup> “This is web-based software for creating Webquests in a short time. When you use zWebquest, you will not need any of writing HTML code or using any web editor software. ZWebquest creates all the necessary files and puts them on the server automatically. Hosting is FREE!”

curto período de tempo. Assim, a nossa *webquest* foi do tipo “jornalístico”<sup>92</sup>, uma vez que a tarefa implicou recolha de dados que foram organizados num texto. Importa ainda referir que a *webquest* foi estruturada de acordo com o modelo disponibilizado pelo *software* utilizado. Deste modo, esta encontra-se estruturada da seguinte forma: Título, Introdução, Tarefa, Processo, Recursos<sup>93</sup>.

Esta sessão começou com uma breve demonstração, através do quadro interactivo disponível na sala de aula, acerca de como proceder para realizar esta tarefa. Foi lida a *webquest* (Anexo 13) e visualizado um vídeo onde os alunos tinham de descobrir qual a personagem que iriam conhecer melhor, que era, neste caso, Júlio Verne, o escritor da obra base do nosso e-Portefólio, “A volta ao Mundo em Oitenta Dias”, escrita em 1873, por aquele que foi considerado por muitos “O pai da ficção científica”. Após a visualização do vídeo, os alunos tiveram de responder a um pequeno questionário, em grupo.<sup>94</sup> Em seguida, foi explicitada a tarefa que os alunos teriam de realizar em casa. Esta passava por pesquisar e recolher informação sobre o escritor já mencionado, ao longo de quatro dias. No final desses quatro dias, cada grupo deveria entregar um pequeno texto da biografia do autor<sup>95</sup> (Anexo 14) à professora de Inglês. Também foi explicitado o conceito de texto biográfico, com recurso ao manual dos alunos de Língua Portuguesa (*Fio-de-prumo 4*), onde se encontravam biografias curtas de vários autores portugueses. Para efectuar essa pesquisa os alunos deveriam utilizar o site<sup>96</sup> fornecido, tendo como principal fonte de orientação a *webquest*. Este site encontra-se em várias línguas e vai respondendo a diversas perguntas sobre a vida do autor. As línguas disponíveis no site são (Inglês, Português, Francês, Alemão, Espanhol, Turco, Holandês,

---

(<http://www.zunal.com/>) (consultado a 20 de Janeiro de 2009)

<sup>92</sup> “The task involves gathering facts and organizing them into an account within the usual genres of news and feature writing.”

(<http://webquest.sdsu.edu/taskonomy.html>) (consultado a 20 de Fevereiro de 2009)

<sup>93</sup> A avaliação e a conclusão foram dois aspectos que não foram preenchidos na *webquest*, uma vez que não foram considerados pertinentes para a sua realização.

<sup>94</sup> Os grupos de trabalho tinham sido já criados numa das sessões anteriores.

<sup>95</sup> <http://oureportfolio.multiply.com/photos/album/20/20>



Árabe, Russo, Croata, Catalão e o Sérvio.) Foi solicitado a cada grupo de alunos que escolhessem três dessas línguas, sendo a primeira uma língua que lhes fosse totalmente desconhecida, a segunda uma língua que estivessem a aprender e a terceira uma língua que compreendessem, sem ser a língua portuguesa. Após a pesquisa e a escrita da biografia do autor foi pedido a cada grupo que escrevesse um pequeno comentário sobre as línguas escolhidas, fazendo entre elas uma breve comparação.

### **3.1.3. Sessão 3 – The journey goes on**

#### **Principais objectivos:**

- Fazer os alunos contactar com diferentes enunciados orais e escritos em diversas línguas.
- Permitir aos alunos ter uma melhor visualização dos aspectos mais importantes da viagem de Willy Fog.

#### **Descrição:**

Na terceira sessão, os alunos começaram por visualizar o genérico de uma adaptação para animação do “Willy Fog”, adaptação dos anos 80 da obra de Júlio Verne, em três línguas: Inglês, Francês e Espanhol. Os alunos visualizaram cada um dos genéricos separadamente, em cada uma destas três línguas, uma vez que tinham de realizar uma pequena ficha de trabalho de preenchimento de espaços, para cada uma delas (Anexo 15), com palavras previamente fornecidas. Assim, foram entregues três fichas, uma para o refrão do genérico em Inglês<sup>96</sup>, outra para o refrão em Francês<sup>97</sup> e outra para o refrão em Espanhol<sup>98</sup>. Esta tarefa foi realizada individualmente.

---

<sup>96</sup> <http://jv.gilead.org.il/FAQ/index.en.html> (consultado a 24 de Janeiro de 2009)

<sup>97</sup> <http://oureportfolio.multiply.com/photos/album/13/13>

<sup>98</sup> <http://oureportfolio.multiply.com/photos/album/13/13>

<sup>99</sup> <http://oureportfolio.multiply.com/photos/album/16/16>

Seguidamente, os alunos viram o vídeo do primeiro episódio da série animada Willy Fog<sup>100</sup>, tendo sido dado especial destaque à cena em que é descrita a viagem à volta do Mundo em 80 dias, que iria ser realizada pela personagem principal, Willy Fog, versão animada da personagem original, Phileas Fog. À medida que os alunos iam visualizando o vídeo, foi-lhes pedido que preenchessem um quadro-resumo com as informações fundamentais da viagem<sup>101</sup>, como é possível constatar na figura 4, que se segue:

| From: | To: | Numbers of Days: | Means of transport: |
|-------|-----|------------------|---------------------|
|       |     |                  | Train               |
|       |     |                  | Ship                |
|       |     |                  | Ship                |
|       |     |                  | Elephant            |
|       |     |                  | Train               |
|       |     |                  | Ship                |
|       |     |                  | Ship                |
|       |     |                  | Ship                |
|       |     |                  | Ballon              |
|       |     |                  | Train               |
|       |     |                  | Ship                |
|       |     |                  | Train               |

**Figura 4: Quadro-resumo da viagem de Willy Fog**

### 3.1.4. Sessão 4 – Discovering different places

#### Principal objectivo:

- Consciencialização da relação entre espaços geográficos e espaços linguísticos.

#### Descrição:


<sup>100</sup> [http://www.youtube.com/watch?v=9t\\_80ruScRI&feature=Playlist&p=350D9D1C6B01E357&playnext=1&playnext\\_from=PL&index=93](http://www.youtube.com/watch?v=9t_80ruScRI&feature=Playlist&p=350D9D1C6B01E357&playnext=1&playnext_from=PL&index=93) (consultado a 3 de Março de 2009)

<sup>101</sup> <http://oureportfolio.multiply.com/photos/album/12/12>


A quarta sessão, realizada na sala de aula, permitiu aos alunos conhecer melhor os locais por onde Willy Fog passou na sua viagem à Volta do Mundo em 80 dias. A tarefa consistiu em identificar esses locais num mapa-mundo, colocando neles a bandeira nacional respectiva (Anexo 17).

No final desta tarefa, cada grupo preencheu uma pequena tabela com as informações mais relevantes acerca de cada um destes locais<sup>102</sup>. A tabela está presente na figura 5:

Group name: \_\_\_\_\_



| Place           | Country | Continent     | Capital    | Language(s)      |
|-----------------|---------|---------------|------------|------------------|
| Suez Canal      | Egypt   | Africa        | Cairo      | Arabic           |
| Bombay (Mumbai) | India   | Asia          | New Delhi  | Hindi, English   |
| Hong Kong       | China   | Asia          | Beijing    | Chinese, English |
| Yokohama        | Japan   | Asia          | Tokyo      | Japanese         |
| San Francisco   | U.S.A.  | North America | Washington | English          |
| New York        | U.S.A.  | North America | W.D.C.     | English          |



Your English Teacher: Ana Isabel Evaristo

**Figura 5: Tabela com informações acerca dos países**

### 3.1.5. Sessão 5 – Meeting the different characters

**Principal objectivo:**

- Consolidar vocabulário relativo à descrição física de pessoas e animais.
- Construção de pequenas frases em inglês acerca de cinco personagens da história.

### Descrição:

A quinta sessão, na qual os alunos conheceram mais de perto os cinco personagens principais da história, foi realizada na sala de aula. Os alunos trabalharam em grupos, já formados. Cada grupo recebeu um envelope com uma imagem e cartões com palavras. Um dos objectivos deste jogo era elaborar cinco frases correctas em inglês, utilizando os cartões de palavras. Estas frases serviriam para caracterizar cada personagem, quer a nível físico, quer a nível psicológico. Após esta tarefa, cada grupo teria de colocar as frases no quadro, sendo que os restantes grupos tentariam adivinhar o nome das personagens dos outros grupos. O jogo tinha algumas regras semelhantes ao “Quem é quem?”, e consistiu, neste caso em fazer a descrição de uma personagem da história, tentando que o(s) colega(s) adivinhassem de quem se tratava. Através deste jogo, os alunos tiveram a oportunidade de consolidar e rever algum vocabulário relativo à descrição física de pessoas e animais, já leccionado durante o 2.º período. Na figura 6 que se segue é possível ver o resultado final desta actividade<sup>103</sup>, após as cinco personagens terem sido identificadas e descritas:



**Figura 6: Resultado final do jogo das personagens**

---

<sup>102</sup> <http://oureportfolio.multiply.com/photos/album/9/9>

<sup>103</sup> <http://oureportfolio.multiply.com/photos/album/10/10>

### 3.1.6. Sessão 6 – Knowing different means of transport

#### Principais objectivos:

- Sensibilizar os alunos para as diferentes sonoridades e registos escritos.
- Reconhecer os meios de transporte do séc. XIX e compará-los com os meios de transporte actuais.

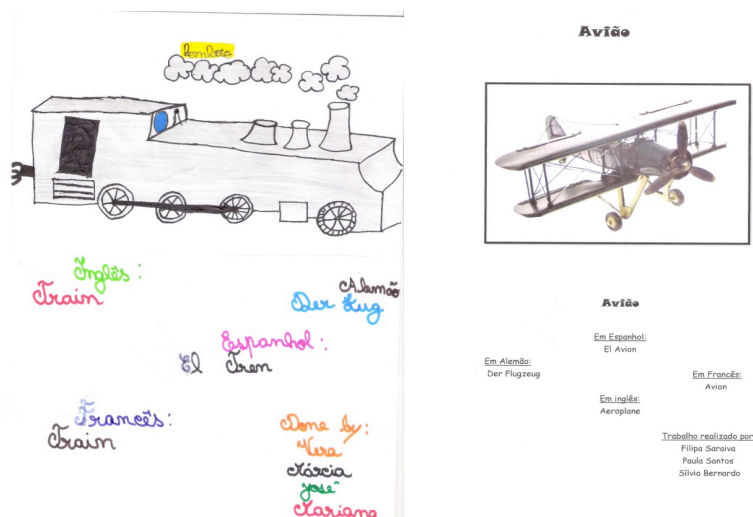
#### Descrição:

Na sexta sessão foi proposto a cada grupo que realizasse uma pequena pesquisa a fim de recolher alguns vocábulos em diferentes línguas: Inglês, Francês, Espanhol e Alemão. Foi atribuído um vocábulo diferente a cada grupo (*comboio, balão, carruagem, elefante, navio e avião*), que teve também de procurar uma imagem ou fazer um desenho do meio de transporte atribuído. Esta imagem ou desenho tinha de ser relativa à época da história de Willy Fog, ou seja, ao século XIX (Anexo 18).

A professora teve ainda uma pequena conversa com os alunos acerca da dos meios de transporte, abordando resumidamente a sua evolução até aos dias de hoje. Através desta tarefa simples, os alunos tiveram não só oportunidade de contactar com os diferentes registos escritos de um mesmo vocábulo, mas também de estabelecer mais uma vez uma pequena comparação entre as diferentes línguas, podendo observar as suas diferenças e semelhanças. A figura 7 ilustra dois destes trabalhos efectuados pelos alunos<sup>104</sup>:

---

<sup>104</sup> <http://oureportfolio.multiply.com/photos/album/17/17>



**Figura 7: Trabalhos dos alunos acerca dos meios de transporte**

### 3.1.7. Sessão 7 – Planning a new journey

#### Principais objectivos:

- Ajudar os alunos a planear a sua própria viagem à volta do mundo, através de pesquisa on-line.

#### Descrição:

Chegados à recta final do projecto demos início, na sétima sessão, ao último e mais complexo desafio proposto à turma.

A tarefa principal de cada grupo foi planear um itinerário de uma viagem imaginária à volta do mundo, tendo como destino um local diferente, pré-definido pela professora. Para isso, foi necessário efectuar pesquisa on-line: alguma realizada na sala de aula, com a ajuda da professora, e outra em casa.

Assim, cada grupo começou por preencher uma tabela-balão<sup>105</sup> diferente (Anexo 19), de acordo com o país que lhe foi atribuído. Apresentamos um exemplo de uma dessas tabelas na figura 8 que se segue:

Group name: \_\_\_\_\_

Country's name:

Capital:

Population:

Food:

Monuments:

Language(s):

Currency:

Hawaii

Garland

Yours English Teacher:

**Figura 8: Tabela-balão**

### 3.1.8. Sessão 8 – The new journey

#### Principais objectivos:

- Ajudar os alunos a planear a sua própria viagem à volta do mundo.

#### Descrição:

Na oitava sessão deu-se continuidade ao trabalho iniciado na sessão anterior. Assim, cada grupo recebeu um guião orientador, em forma de associograma<sup>106</sup> (figura 9), para elaboração do itinerário (Anexo 20).

---

<sup>105</sup> <http://oureportfolio.multiply.com/photos/album/18/18>

<sup>106</sup> <http://oureportfolio.multiply.com/photos/album/18/18>



**Figura 9: Associograma**

Após esta tarefa, cada grupo começou por escrever a sua pequena história da viagem à volta do mundo, até chegar ao destino que lhe foi proposto, explicando como esta se desenrolou e que peripécias aconteceram.

### **3.1.9. Sessão 9 – The journey comes to an end**

#### **Principal objectivo:**

- Recolher opiniões dos alunos após a implementação do projecto, verificando ou não mudanças de atitude e mentalidade.

#### **Descrição:**

Na última sessão do presente estudo, os alunos apresentaram à turma a história que escreveram e fomos corrigindo os aspectos menos positivos de cada texto.<sup>107</sup>

<sup>107</sup> <http://oureportfolio.multiply.com/photos/album/21/21>



Para finalizar as tarefas, os alunos tiveram de preencher o questionário final (Anexo 7), que continha, para além de outras questões de resposta fechada, duas de resposta abertas acerca do valor das viagens, que os alunos tinham de comentar.

Apresentadas as sessões do projecto de investigação, é nosso objectivo, no ponto seguinte, dar conta dos principais instrumentos que foram utilizados para a recolha dos dados.

#### **4. Instrumentos e técnicas de recolha de dados**

Conforme os objectivos do nosso estudo, já apresentados no início do presente capítulo, as nossas opções relativamente aos instrumentos de recolha de dados recaíram principalmente sobre um conjunto de técnicas que nos possibilitassem uma compreensão do impacto da implementação de um e-Portefólio numa turma do 1.º CEB, ao nível do desenvolvimento da competência plurilingue, intercultural e das competências em TIC. Utilizámos uma diversidade de instrumentos para a recolha de dados, uma vez que nos parece que esta nos parece ser a melhor forma de tornar o nosso estudo qualitativo mais fundamentado e completo, na medida em que diferentes instrumentos nos permitem abranger diferentes perspectivas e, desta forma, atingir os nossos objectivos de investigação, respondendo de modo mais fundamentado à nossa questão de investigação (cf. Anderson & Arsenault, 1998).

##### **4.1. A observação directa e o e-Portefólio**

Como principal metodologia privilegiámos a observação directa, de modo a recolher os dados de forma mais objectiva e precisa, procurando captar “os comportamentos no momento em que eles se produzem em si mesmos, sem mediação de um documento ou de um testemunho” (Quivy & Campenhoudt, 2005: 196). Dentro da observação directa servimo-nos da observação participante, através da qual, como afirma

Sá (2007), “o observador é considerado um elemento do grupo de estudo” (121). Por outras palavras, o investigador é participante activo no estudo, tendo a possibilidade de “recolher os dados a partir do interior” (ibidem).

No entanto, importa referir que, tal como as restantes técnicas de recolha de dados, também a observação directa tem as suas limitações e pode suscitar algumas questões, tal como referem:

- Ao nível do registo das observações podem surgir dificuldades, pois a investigadora está simultaneamente a investigar e a implementar o projecto, não sendo possível tomar muitas notas no próprio momento. Por outro lado, a investigadora também não pode confiar nas recordações do momento, visto que sendo a memória selectiva, esta vai eliminar grande parte dos comportamentos observados que se podiam revelar importantes na investigação;
- Ao nível da interpretação das observações podem surgir alguns problemas, se esta não estiver articulada com outros métodos, outras técnicas de investigação (cf. Quivy & Campenhoudt, 2005).

Apesar destas implicações ao nível do registo das observações, decidimos que não seria relevante proceder a uma videogravação das sessões, como seria de esperar, uma vez que os alunos dispunham de um e-Portefólio de turma e individual, onde podiam colocar questões ou fazer comentários, sempre que achassem pertinente (sem limite de tempo ou de espaço). Assim, considerámos que através do Portefólio digital este aspecto seria superado, uma vez que o site contém comentários dos alunos em relação aos trabalhos realizados, organizados de forma cronológica, permitindo-nos ver a evolução ou regressão dos seus pensamentos. Para além disto, estão também lá contidas fotos de

algumas das actividades realizadas, sem que estas comprometam a identidade do aluno e tal, como já foi referido, encontram-se aí também todos os trabalhos realizados pelos alunos, dando-nos uma visão geral do desenvolvimento do projecto.

#### **4.2. O inquérito por questionário**

Com o objectivo de conhecermos mais aprofundadamente os comportamentos, valores e opiniões da turma em análise, elaborámos dois questionários de perguntas abertas e fechadas. O questionário é um instrumento que permite ao investigador analisar um fenómeno social que se pensa poder perceber melhor através informações relativas aos indivíduos dessa mesma população (cf. Quivy & Campenhoudt, 2005).

Apesar de alguns autores apresentarem algumas desvantagens para a utilização deste instrumento de recolha de dados (cf. Pardal & Correia, 1995; Quivy & Campenhoudt, 2005), sabemos que este é dos instrumentos mais utilizados na investigação sociológica e ao nível da investigação educacional (cf. Leitão, 2006). Assim, parece-nos que as vantagens ao utilizarmos este instrumento se sobrepõem às desvantagens, pois este permite sobretudo conseguir, num curto espaço de tempo, um número relativamente elevado de respostas, o que, devido à limitação temporal da nossa dissertação, não seria possível com outra técnica de recolha de dados (cf. idem).

Do que foi exposto, consideramos que este instrumento foi sem dúvida bastante adequado ao nosso estudo na medida em que nos permitiu recolher informações relevantes acerca dos alunos, antes e depois do projecto de intervenção ser implementado, permitindo-nos assim verificar alguma evolução ao nível do desenvolvimento das três competências que nos propusemos desenvolver: a plurilingue e intercultural e a digital.

#### **4.2.1. Elaboração e administração do questionário**

Tendo o questionário inicial sido administrado no primeiro dia da nossa intervenção didáctica (4 de Maio de 2010) e o questionário final no dia em que concluímos o projecto oficialmente e em sala de aula (11 de Junho de 2010), ambos nos permitiram recolher dados importantes relativos aos alunos, incidindo na sua opinião e sobre experiências pessoais.

No que se refere ao questionário inicial (Anexo 5), do qual constavam 12 perguntas, apenas três eram de resposta fechada, sendo as restantes nove de resposta aberta. Quanto ao questionário final (Anexo 7), este era constituído por onze perguntas, sendo nove de resposta fechada, acompanhadas da respectiva justificação. Para além disso, continha também quatro perguntas de resposta aberta. Chegados à fase final do projecto importava perceber se os alunos gostaram ou não da “viagem” que realizaram, dando exemplos das actividades mais e menos apreciadas, não só em contexto de sala de aula, mas também no e-Portefólio (cf. capítulo IV). Os alunos foram novamente questionados acerca da história do *Willy Fog*, bem como acerca do seu grau de satisfação, quer em relação ao seu e-Portefólio, quer também em relação ao e-Portefólio de turma. Quisemos também saber se os alunos iriam ou não continuar a utilizar a ferramenta escolhida (*Multiply*), no sentido de percebermos se esta foi ou não do seu agrado, e se facilitou ou dificultou o seu trabalho de construção de um e-Portefólio. Por último, os alunos tiveram de comentar duas frases acerca do valor das viagens, cujos resultados analisaremos no capítulo IV.

#### **4.4. A entrevista semi-estruturada à professora titular**

O último instrumento que utilizámos na recolha de dados foi a entrevista. Desta forma, foi realizada uma pequena entrevista à professora titular da turma em questão. Optámos por este instrumento, uma vez que este nos permite recolher dados válidos

sobre crenças, opiniões e ideias dos sujeitos (cf. Leitão, 2006), complementando as informações recolhidas através dos outros instrumentos, já mencionados.

De referir ainda, que privilegiámos este instrumento pois concordamos que a entrevista permite “efectuar um trabalho de investigação aprofundado que, quando conduzido com lucidez e as precauções necessárias, apresenta um grau de validade satisfatório” (Quivy & Campenhoudt, 2005: 200).

Consideramos que esta foi uma entrevista semi-estruturada, uma vez que não teve um carácter formal, nem foi orientada por um conjunto rígido de questões pré-estabelecidas, sendo que apenas constituímos perguntas guia, suficientemente abertas para que ao longo da conversa, o discurso da nossa entrevistada fosse fluindo tanto quanto possível, informando-nos acerca das percepções, interpretações, experiências e memórias da professora titular (cf. Pardal & Correira, 1995). A entrevista teve um guião orientador, que apresentamos em seguida, juntamente com os objectivos de cada questão, e podemos afirmar que resultou numa agradável conversa informal entre a investigadora (professora de Inglês) e a entrevistada (professora titular da turma).

**Tabela 1: Questões e objectivos da entrevista semi-estruturada**

| Questões  | Objectivos  |
|---|---|
| 1. Acha que o projecto foi interessante e útil para os alunos?  | 1. Identificar a opinião geral da professora titular sobre o projecto.  |
| 2. As tarefas pareceram-lhe adequadas ao nível dos alunos?  | 2. Identificar representação da professora titular sobre a adequação do projecto ao nível dos alunos.                                     |
| 3. Acha que os alunos estavam motivados para as tarefas do projecto?  | 3. Identificar a percepção da professora titular sobre a motivação dos alunos   |
| 4. Pensa que as tarefas realizadas permitiram desenvolver a competência plurilingue e intercultural?<br>5. Acha que as tarefas realizadas motivaram os alunos para a aprendizagem de outras línguas, para além do Inglês? | 4. Identificar a opinião da professora sobre a pertinência das tarefas para o desenvolvimento da competência plurilingue e intercultural. |
| 6. Acha que as tarefas realizadas permitiram desenvolver competências em TIC?   | 5. Identificar a percepção da professora sobre a pertinência das tarefas para o desenvolvimento das competências em TIC.                  |
| 7. Acha que as tarefas realizadas permitiram uma ligação com outras áreas do Currículo do 1º ciclo?   | 6. Identificar a percepção da professora titular acerca da articulação curricular.  |

Pela análise da tabela 1, podemos verificar que colocámos sete questões à professora titular e tínhamos apenas seis objectivos, que passavam por perceber a opinião geral desta acerca do projecto implementado, ainda que não tenha colaborado

directamente, mais de como mera espectadora. Também pretendíamos analisar se a professora considerou o projecto adequado ao nível dos alunos e qual o grau de motivação destes, segundo ela. Para além disso, era ainda nosso objectivo conhecer a percepção da professora titular acerca da articulação curricular das actividades realizadas pelos alunos, sendo que também lhe entregamos o panfleto do projecto (Anexo 2), que lhe permitiu ter uma visão geral do mesmo; e tivemos também algumas conversas informais dando-lhe conta de algumas das tarefas dos alunos. Questionámo-la ainda, acerca da pertinência das tarefas realizadas pelos alunos para o desenvolvimento da competência plurilingue e intercultural e das competências em TIC, indo assim ao encontro da nossa pergunta de partida e dos nossos objectivos de investigação.

No capítulo que se segue procederemos à análise de conteúdo dos dados recolhidos, mais concretamente dos questionários, do e-Portefólio de turma e de três e-Portefólios individuais, bem como da entrevista que foi realizada à professora titular no sentido de verificar de que forma contribuímos para o desenvolvimento da CPI e das competências em TIC.





## Capítulo IV – Apresentação e análise dos dados

### Sumário IV

"Todo ponto de vista é a vista de um ponto. Para entender como alguém lê, é necessário saber como são seus olhos e qual é a sua visão do mundo."

(Boff, 2002: 9)

No seguimento da apresentação e fundamentação do nosso estudo teórico (revisão da literatura), feita nos dois primeiros capítulos, e tendo no capítulo anterior justificado as nossas opções metodológicas, vamos, neste último capítulo, analisar os dados recolhidos ao longo do projecto de intervenção implementado.

Numa primeira fase, especificaremos o processo de definição e construção das categorias, por nós utilizadas, para em seguida analisarmos os dados em si.

Dadas as limitações temporais para a realização do projecto de intervenção e também para a realização deste estudo, focámos a análise nos **dois questionários (inicial/final) de perguntas abertas e fechadas**, na **biografia linguística dos alunos**, na pequena **entrevista realizada à professora titular** da turma em questão, nos comentários presentes no **e-Portefólio de turma** e nos **e-Portefólios individuais de três alunos**, seleccionados previamente pela sua qualidade e evolução e, sobretudo porque demonstram ter acompanhado o projecto de forma sistemática.

Ao longo da análise do nosso estudo, foi nosso objectivo responder à questão de investigação (**Como pode a construção de um e-Portefólio contribuir para o desenvolvimento da competência plurilingue e intercultural, e das competências em TIC nos alunos de Inglês nos primeiros anos de escolaridade?**), analisando os contributos da implementação do e-Portefólio para o desenvolvimento das competências plurilingue e intercultural e em TIC. Deste modo, seremos capazes de dar algumas indicações, nas conclusões deste estudo, que contribuam para a concepção de boas práticas que envolvam o e-Portefólio.

## **1. Justificação da análise dos dados**

Justificada a natureza do nosso estudo, a análise de conteúdo foi a técnica de análise de dados que escolhemos, pois esta “incide sobre a captação de ideias e de significações da comunicação” (Pardal & Correia, 1995: 73), sendo que, após a selecção e definição de categorias, permite “satisfazer harmoniosamente as exigências do rigor metodológico e da profundidade inventiva, que nem sempre são facilmente conciliáveis” (Quivy & Campenhoudt, 2005: 227).

Desta forma, procedemos à análise de conteúdo das respostas dadas pelos alunos nos questionários inicial e final, ou seja, fizemos um levantamento dos termos ou expressões-chave reveladoras da perspectiva ou orientação dos alunos no que se refere à construção das competências já mencionadas, analisando o conteúdo das respostas dos alunos. Fizemos também esta análise em relação à biografia linguística dos alunos, uma vez que esta reflecte um “processo de auto conhecimento que permitirá construir conhecimento com os outros” (Silva, 2009: 59). Assim, os alunos ao reflectirem sobre os seus conhecimentos sobre as línguas (que falam, que compreendem mas não falam, com as quais já contactaram e as línguas que gostariam de aprender), vão despertar a sua curiosidade sobre o Outro, ou seja, vão ficar sensibilizados para a DLC.

Em relação à pequena entrevista semi-estruturada que realizámos à professora titular de turma, e ainda que ela tenha sido uma mera espectadora do projecto implementado, a sua opinião foi para nós relevadora das percepções e interpretações acerca do projecto e sobretudo do feedback que foi obtendo da parte dos alunos. Por outro lado, o facto da entrevista ser semi-estuturada deu ao entrevistador e entrevistado a liberdade necessária, deixando a entrevista fluir de forma natural, sendo que as questões não foram colocadas de forma rígida e estruturada, não deixando, no entanto, que o entrevistador perca de vista os objectivos da entrevista, caso o entrevistado se afaste deles (cf. Pardal & Correia, 1995; Quivy & Campenhoudt, 2005).

Analisámos ainda o e-Portéfolio, instrumento por nós privilegiado para implementação do projecto, já definido e devidamente justificado no Capítulo II, optando

por analisar os comentários dos alunos, presentes no e-Portefólio de turma, fazendo uma pequena “visita guiada” pelo mesmo, explicando e justificando a forma como o decidimos organizar. Em seguida, focaremos a nossa atenção em três e-Portefólios construídos pelos alunos, que apresentam diferentes organizações e dinâmicas.

Ao longo das sessões implementadas retirámos notas de campo, que referenciamos apenas como um dado complementar, que não foram, no entanto, objecto de análise.

## **2. Análise de conteúdo: categorias de análise**

A definição das categorias de análise é uma das fases da análise de conteúdo que permite ao investigador separar os dados que observou de forma a, numa fase seguinte, estabelecer unidades de análise e posteriormente distribui-las pelas categorias já definidas, de modo a poder interpretar os resultados obtidos, neste caso, numa perspectiva qualitativa (cf. Carmo & Ferreira, 1998; Pardal & Correia, 1995). As categorias de análise permitem apresentar os dados recolhidos de forma organizada, sendo atribuído ao conteúdo classificado uma conotação objectiva (cf. Sá, 2007). Assim, organizámos dois grupos de categorias para analisar os dados recolhidos, estando o primeiro grupo focado na análise do desenvolvimento da CPI e o segundo na análise das competências em TIC dos alunos de Inglês dos primeiros anos de escolaridade. Deste modo, estabelecemos quatro categorias de análise da CPI, que apresentaremos em seguida.

### **2.1. Categorias de análise da competência plurilingue e intercultural**

Para analisar de que forma desenvolveram os alunos a CPI, servimo-nos das categorias que se seguem, com base nas quatro dimensões da competência plurilingue definidas por Andrade & Araújo e Sá (2003), já explanadas aquando do enquadramento teórico, no capítulo I do nosso estudo (cf. Figura 2- capítulo I).

| Macro- Categorias                                 | Subcategorias  |
|---|--|
| <b>CCPI.1. Dimensão sócio-afectiva</b>            | CCPI.1.1. Atitudes em relação às línguas   |
|   | CCPI.1.2. Atitudes em relação aos Outros   |
| <b>CCPI.2. Dimensão linguístico-comunicativa</b>  | CCPI.2.1. Conhecimentos sobre as línguas do Mundo  |
|   | CCPI. 2.2. Conhecimentos sobre as dimensões das línguas                                  |
| <b>CCPI.3. Dimensão da gestão da aprendizagem</b> | CCPI.3.1. Consciência da importância da aprendizagem de LE                               |
|   | CCPI.3.2. Percepção da facilidade/dificuldade de aprendizagem de LE                      |
| <b>CCPI.4. Dimensão da interação com o Outro</b>  | CCPI.4.1. Língua como forma de descoberta de outros povos e culturas                     |
|   | CCPI.4.2. Língua como instrumento de colaboração nas relações interpessoais/intergrupais |

**Quadro 2: Categorias de análise da competência plurilingue e intercultural****2.1.1. Dimensão sócio-afectiva**

No que diz respeito à dimensão sócio-afectiva, já explanada no Capítulo I, verificamos que está intrinsecamente interligada com o **saber ser/aprender a ser**, que é, segundo *Jaques Delors* (1996), um dos quatro pilares da educação, que permite “contribuir para o desenvolvimento total da pessoa – espírito e corpo, inteligência e sensibilidade, sentido estético, responsabilidade pessoal, espiritualidade” (Delors, 1996: 99), conferindo-lhe assim a liberdade de pensamento, o discernimento e a imaginação necessárias para gerirem a sua própria vida. Mais do que isto, esta dimensão revela que o aluno é capaz de se situar “a si mesmo no seu próprio mundo e em relação ao universo,

ajudando-o a tornar-se um indivíduo socialmente válido, crítico e útil”<sup>108</sup>. Tal quer dizer que os alunos começam a desenvolver a CPI através das suas atitudes em relação a si mesmos, às línguas, e aos outros e a outras línguas e culturas. Foi desta forma que identificámos duas sub-categorias, dentro desta macro categoria, através da qual verificámos que os alunos começaram a despertar para a DLC e a trilhar caminhos na construção da CPI. Vejamos no quadro abaixo a forma como organizámos esta categoria, acompanhada de uma pequena descrição das sub-categorias:

| Sub categorias                                  | Descrição  |
|---|--|
| <b>CCPI.1.1. Atitudes em relação às línguas</b> | Pré-disposição, vontade e motivação dos alunos para a aprendizagem da língua.              |
| <b>CCPI.1.2. Atitudes em relação aos Outros</b> | Forma como os alunos perspectivam a sua relação com falantes de outras línguas e culturas. |

**Quadro 3: Categoria 1: Dimensão sócio-afectiva**

### **2.1.2. Dimensão linguístico-comunicativa**

No que se refere à segunda categoria, relacionada com a dimensão linguístico-comunicativa, esta engloba aspectos relacionados com o **saber compreender e o aprender a conhecer**, que é, segundo Delors (1996), outro dos pilares da educação, relacionado com a importância de ter uma cultura geral vasta e uma “abertura a outras linguagens e outros conhecimentos” (Delors, 1996: 91), permitindo ao indivíduo mobilizar seus diversos saberes para comunicar melhor com as outras línguas e outras culturas que o rodeiam. No caso específico desta categoria, importa sobretudo constatar que os alunos demonstram ter aprendido a reconhecer os “diferentes níveis do funcionamento

<sup>108</sup> <http://ler.letras.up.pt/uploads/ficheiros/4373.pdf> (consultado a 24 de Abril de 2009)

linguístico-comunicativo (ortografia, fonética, morfologia, sintaxe, etc)” (Andrade & Araújo e Sá, 2006: 78) das línguas, ou seja, conhecer a **estrutura e funções da língua**. De uma forma geral, esta categoria prende-se na generalidade com o “gosto em saber coisas sobre as línguas (suas características, relações, estatutos, peso demográfico e distribuição geográfica” (Andrade, Araújo e Sá & Moreira, 2007: 17). Estes aspectos podem referir-se ao conhecimento sobre as línguas do Mundo ou sobre as línguas na sua especificidade, o que nos levou a identificar duas sub-categorias, que se encontram melhor especificadas no quadro abaixo:

| Sub categorias  | Descrição  |
|---|--|
| <b>CCPI.2.1. Conhecimentos sobre as Línguas do Mundo</b>                            | Conhecimento geral que o aluno demonstra acerca das diferentes línguas e culturas que existem no Mundo.  |
| <b>CCPI.2.2. Conhecimentos sobre as dimensões das Línguas na sua especificidade</b> | Conhecimentos que o aluno tem acerca de alguns aspectos específicos das línguas, nomeadamente relativos ao sotaque, à pronúncia e aos aspectos morfo-sintáticos. |

#### Quadro 4: Categoria 2: Dimensão linguístico-comunicativa

##### 2.1.3. Dimensão da gestão da aprendizagem

Relativamente à dimensão da gestão da aprendizagem, esta está intrinsecamente ligada ao **saber aprender/aprender a aprender**, que permite ao indivíduo beneficiar das oportunidades da educação ao longo da vida, exercitando a atenção, a memória e o pensamento (cf. Delors, 1996) e, neste caso específico, reflectir sobre o seu processo de aprendizagem, do ponto de vista cognitivo-verbal, desenvolvendo competências ao nível da identificação, interpretação e resolução de problemas (cf. Andrade & Araújo e Sá, 2003). Dentro desta categoria, identificámos duas sub-categorias, uma relativa à

consciência que o aluno tem da importância de aprender uma LE e outra que se prende com a facilidade ou dificuldade com que se aprende essa mesma LE. Podemos ter uma visão mais concreta das sub-categorias no quadro abaixo:

| Sub categorias  | Descrição  |
|---|--|
| <b>CCPI.3.1. Consciência da importância da aprendizagem de LE</b> | Consciência que o aluno tem, em maior ou menor grau, da importância que a aprendizagem de uma língua estrangeira tem para o seu percurso académico e profissional. |
| <b>CCPI.3.2. Facilidade/Dificuldade de aprendizagem de LE</b>     | Consciência que o aluno tem da facilidade ou dificuldade de aprendizagem de uma língua estrangeira.  |

**Quadro 5: Categoria 3: Dimensão da gestão da aprendizagem**

#### **2.1.4. Dimensão da interacção com o Outro**

No que diz respeito à quarta e última categoria, relativa à dimensão da interacção com o outro, podemos dizer que se articula com o **saber relacionar-se e aprender a viver juntos/ aprender a viver com os outros**, outro dos pilares da educação que, segundo Delors (1996), representa não só a descoberta do outro, mas a descoberta de si mesmo, o diálogo e a troca de argumentos, a valorização da diversidade da espécie humana e sobretudo a participação de professores e alunos em projectos comuns, respeitando valores como o pluralismo, a compreensão mútua e a paz. Dentro desta categoria, na qual o aprendente “lida com as diferentes línguas em contacto, [e] gere toda a situação de comunicação intercultural e plurilingue” (Andrade & Araújo e Sá, 2003: 495), definimos duas sub-categorias, uma relacionada com a língua como forma de descoberta de outros povos e culturas e a outra, relativa à língua instrumento de colaboração. Vejamos melhor no quadro abaixo:

| Sub categorias  | Descrição   |
|---|---|
| <b>CCPI.4.1. Língua como forma de descoberta de outros povos e culturas</b>                     | Visão que o aluno tem da língua como forma de descoberta de outros povos e culturas, em suma, de outros modos de perceber o Mundo e da Diversidade Linguística e Cultural que o rodeia.               |
| <b>CCPI.4.2. Língua como instrumento de colaboração nas relações interpessoais/intergrupais</b> | Necessidade que o aluno tem de estabelecer trocas plurilingues e interculturais com outros falantes, com os quais estabelece diversos tipos de relações, que podem ser interpessoais ou intergrupais. |

**Quadro 6: Categoria 4: Dimensão da interacção com o Outro**

## 2.2. Categorias de análise das competências em TIC

De forma a analisar a evolução das competências em TIC dos alunos da turma onde o projecto foi implementado, definimos as três categorias de análise que se seguem e respectivas sub-categorias, segundo vários textos de referência, nomeadamente alguns artigos retirados de GEPE – Gabinete de estatística e Planeamento da Educação (Ministério da Educação, 2009)<sup>109</sup>, bem como de Ponte (2002). Assim, as quatro categorias que apresentamos no quadro que se segue prendem-se essencialmente com as quatro formas de perspetivar as TIC que consideramos mais relevantes dentro do contexto educativo e que identificámos, aquando da análise dos comentários dos alunos, sobretudo nos questionários.

<sup>109</sup> <http://www.pte.gov.pt/pte/PT/Projectos/Projecto/Documentos/index.htm?proj=47> (consultado a 17 de Maio de 2009)



| Macro-Categorias   | Subcategorias  |
|--|--|
| <b>CCTIC.1. As TIC como elemento de ludicidade</b>                   | CCTIC.1.1. Diversão e jogo<br>CCTIC.1.2. Sentido estético  |
| <b>CCTIC.2. As TIC como forma de acesso à informação</b>             | CCTIC.2.1. Gosto pela novidade /pesquisa e diversidade de tarefas<br>CCTIC. 2.2. Selecção da informação  |
| <b>CCTIC.3. As TIC como ferramenta de aprendizagem e comunicação</b> | CCTIC.3.1. Desenvolvimento das aprendizagens em geral<br>CCTIC.3.2. Desenvolvimento das aprendizagens colaborativas e trocas comunicativas em situações autênticas |

**Quadro 7: Categorias de análise das competências em TIC**

Tendo como base estas categorias, gostaríamos de salientar que defendemos uma aprendizagem interactiva em detrimento de uma aprendizagem tradicional; uma aprendizagem centrada nos hipermedia, através da qual o ensino se torna construção e descoberta, com enfoque nas competências de pesquisa e reflexão (cf. Moreira, 2002). Para além disto, este tipo de aprendizagem implica uma mudança significativa no papel do docente, que adquire a função de “criar as condições para a invenção, em lugar de fornecer conhecimentos já consolidados” (Papert, 1996 apud GEPE, 2009: 125), sendo o seu papel o de e-mediador, e-orientador e e-tutor (cf. Moreira, 2002).

Em seguida, vamos explicar como entendemos cada uma das sub-categorias já referenciadas no quadro 6.

### 2.2.1. As TIC como elemento de ludicidade

Relativamente à primeira categoria, queremos salientar que está relacionada com o papel que as TIC desempenham ao nível da ludicidade, ou seja, da forma como as TIC permitem ao aluno divertir-se e aprender ao mesmo tempo. Relaciona-se assim com o conceito de **Edu-tainment**, também conhecido como **educational entertainment** ou **entertainment-education**, que não é mais do que uma forma de entretenimento, concebida para que os alunos aprendam e se divirtam ao mesmo tempo<sup>110</sup>. Tal como já mencionamos no capítulo I, “o mundo das crianças (...) é o brincar e se com ele aprendem, então esse será o melhor meio de realizarem aprendizagens mesmo em situações formais de ensino” (Coelho, 2007: 29). Tudo isto vai ao encontro do conceito de **aprender a brincar**, que é uma das vantagens das TIC como elemento de ludicidade. Este conceito aparece referenciado nos artigos de Pietrobon<sup>111</sup> (data não vem referenciada) e de Wall, Higgins & Smith (2005)<sup>112</sup>, que exploram as TIC em diferentes vertentes, nomeadamente na análise do software educativo. O jogo de computador, ainda que deva ser adequado à faixa etária e aos conteúdos didácticos, é sem dúvida “um excelente vínculo e meio de treinamento de habilidades, como a coordenação motora, motivação, entusiasmo, concentração e destreza”<sup>113</sup>. É também reforçada neste artigo, por Pietrobon (data não vem referenciada), a ideia de que a utilização do jogo na escola “traz inúmeras vantagens, entre elas, a de o aluno aprender brincando”<sup>114</sup>. Também Wall, Higgins & Smith (2005), avaliam o impacto da aprendizagem através de quadros interactivos, num projecto implementado em escolas primárias do Reino Unido. Eles salientam que a utilização de jogos foi referida pelos alunos como uma importante influência no seu processo de aprendizagem, nomeadamente na forma como “games made learning fun” (Wall, Higgins & Smith, 2005: 858)<sup>115</sup>. No entanto, um outro artigo refere os perigos aliados ao edutainment, que se prendem com o facto do aluno misturar as brincadeiras

<sup>110</sup> <http://en.wikipedia.org/wiki/Edutainment> (consultado a 23 de Março de 2010)

<sup>111</sup> [http://www.dad.puc-rio.br/dad07/arquivos\\_downloads/84.pdf](http://www.dad.puc-rio.br/dad07/arquivos_downloads/84.pdf) (consultado a 14 de Março de 2010)

<sup>112</sup> <http://davidlongman.com/documents/Interactive%20Whiteboards/thevisualhelpsmeunderstand.pdf> (consultado a 15 de Janeiro de 2010)

<sup>113</sup> [http://www.dad.puc-rio.br/dad07/arquivos\\_downloads/84.pdf](http://www.dad.puc-rio.br/dad07/arquivos_downloads/84.pdf) (consultado a 14 de Março de 2010)

<sup>114</sup> [http://www.dad.puc-rio.br/dad07/arquivos\\_downloads/84.pdf](http://www.dad.puc-rio.br/dad07/arquivos_downloads/84.pdf) (consultado a 14 de Março de 2010)

que faz em casa no computador, com o que se deve fazer em contexto escolar<sup>116</sup>. Cabe assim ao professor a escolha criteriosa dos jogos para que a sua utilização como ferramenta de apoio ao processo de ensino seja consequente<sup>117</sup>.

No quadro 7 apresentamos as duas sub-categorias relativas à categoria já explanada, sendo que uma se prende especificamente com a diversão e o jogo e a outra com aspectos visuais, aliados ao sentido estético e gostos dos alunos.

| Sub categorias                     | Descrição   |
|------------------------------------|---|
| <b>CCTIC.1.1. Diversão e jogo</b>  | Visão que o aluno tem das TIC como forma de se entreter e divertir, ligada ao conceito de Edu-tainment. |
| <b>CCTIC.1.2. Sentido estético</b> | Gostos e preferências dos alunos, aliados ao sentido estético.  |

**Quadro 8: Categoria 1: As TIC como elemento de ludicidade**

### 2.2.2. As TIC como forma de acesso à informação

No que concerne à segunda categoria, na qual as TIC surgem perspectivadas como forma de acesso à informação, parece-nos relevante salientar que esta “reflecte a necessidade de desenvolver nos indivíduos capacidades de pesquisa, organização e tratamento da informação” (GEPE: 89), bem como formas de selecção da informação pesquisada. Assim, esta categoria, também subdividida em duas subcategorias distintas, está relacionada com a **natural curiosidade do ser humano pela novidade**, ou seja, pela descoberta do que ainda não conhece. As TIC, e mais precisamente a Internet, permitem-nos, hoje em dia, aceder de forma rápida a uma enorme quantidade de informação, que

<sup>115</sup> Tradução nossa.

<sup>116</sup> [http://newmedia.yeditepe.edu.tr/pdfs/isimd\\_06/10.pdf](http://newmedia.yeditepe.edu.tr/pdfs/isimd_06/10.pdf) (consultado a 15 de Janeiro de 2010)

<sup>117</sup> <http://davidlongman.com/documents/Interactive%20Whiteboards/thevisualhelpsmeunderstand.pdf> (consultado a 14 de Março de 2010)

de outra forma e em outros tempos não conseguiríamos. Por isso, há que incutir nos alunos este **gosto pela novidade e pela pesquisa**, uma vez que este lhe permitirá adquirir “uma importante base para desenvolver hábitos de rotinas de manipulação, de experimentação, de resolução de problemas, de capacidade crítica e de colaboração, através de propostas concretas construídas em contexto escolar” (GEPE: 103). No quadro 8 apresentamos as sub-categorias que definimos:

| Sub categorias   | Descrição   |
|--|---|
| <b>CCTIC.2.1. Gosto pela novidade /pesquisa e diversidade de tarefas</b> | O aluno utiliza as TIC e, através destas, acede à novidade, aquando das suas pesquisas on-line e devido à diversidade de tarefas que lhe são permitidas realizar no computador. |
| <b>CCTIC.2.2. Selecção da informação</b>                                 | O aluno utiliza as TIC, conseguindo já, nas suas pesquisas on-line, seleccionar a informação que pretende pesquisar.  |

**Quadro 9: Categoria 2: As TIC como forma de acesso à informação**

### **2.2.3. As TIC como ferramenta de aprendizagem e de comunicação**

Em relação à terceira e última categoria, começamos por referir que a perspectiva das TIC enquanto ferramenta de aprendizagem e comunicação é de facto muito relevante, na medida em que acreditamos que cada um de nós, professores ou alunos, adapta as TIC às suas próprias necessidades. Deste modo, concordamos que a “contribuição real dos meios de comunicação digitais para a educação é a flexibilidade que pode permitir a cada indivíduo encontrar trajectos pessoais para aprender” (Papert, 1997 apud, Duarte, *et. al.* 2002: 40). A importância de perspectivar as TIC “como ferramenta de melhoria da aprendizagem” (GEPE, 2009: 137), adequada aos diferentes modos de aprendizagem, conduz-nos para a importância de “aprender como aplicar a

tecnologia sem esquecer as relações humanas e as interações que fazem da sala de aula uma comunidade – não um laboratório”<sup>118</sup>.

Para além disto, sabemos ainda quanto é importante que os alunos comuniquem entre si, estabelecendo relações de parceria. Concordamos assim que “a colaboração entre pares, exposição a múltiplas perspectivas podem ser processos importantes de o aluno construir o seu conhecimento” (Lou, Abrami & d’Apollonia apud Ramos, 2005: 3710/3711)”<sup>119</sup>

No quadro seguinte encontramos as duas sub-categorias que definimos dentro desta categoria, já explanada.

| Sub categorias   | Descrição   |
|--|---|
| <b>CCTIC.3.1. Desenvolvimento das aprendizagens no geral</b>   | Aprendizagens que os alunos sentem que fazem através da utilização das TIC, de uma forma geral, sem especificidade de área de estudo. |
| <b>CCTIC.3.2. Desenvolvimento das aprendizagens colaborativas e trocas comunicativas em situações autênticas</b> | Aprendizagens que os alunos fazem em conjunto, através da partilha e das trocas comunicativas que se vão estabelecendo entre si.      |

#### **Quadro 10: Categoria 3: As TIC como ferramenta de aprendizagem e de comunicação**

Concluída a apresentação das categorias, passamos à análise dos dados propriamente dita.

<sup>118</sup> <http://www.educacion.udc.es/grupos/gipdae/congreso/VIIIcongreso/pdfs/443.pdf> (consultado a 26 de Março de 2010)

<sup>119</sup> <http://www.educacion.udc.es/grupos/gipdae/congreso/VIIIcongreso/pdfs/443.pdf> (consultado a 26 de Março de 2010)

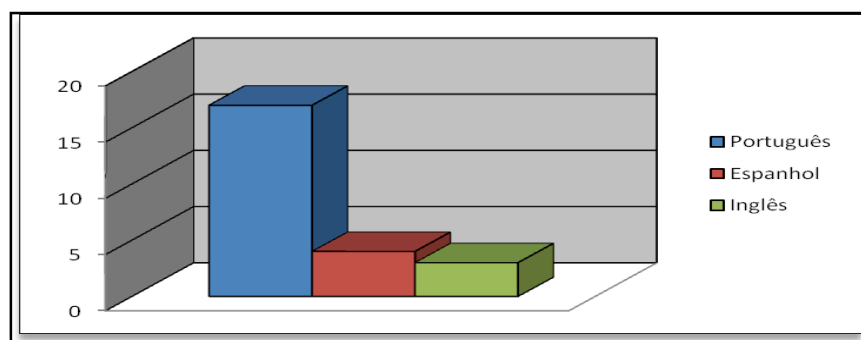
### 3. Análise dos dados

#### 3.1. Análise das categorias da competência plurilingue e intercultural

Após termos apresentado e contextualizado as diferentes categorias de análise, é nosso intuito apresentar neste ponto a análise dos dados, recolhidos durante o projecto de intervenção, servindo-nos das respostas que os alunos deram aquando da construção da biografia linguística e do preenchimento dos questionários inicial e final. Assim, pretendemos mostrar, através da voz dos participantes, como é que estes evoluíram ao longo do projecto, sem esquecer as suas limitações temporais, quer ao nível da SDLC e do desenvolvimento da CPI, quer ao nível das competências em TIC.

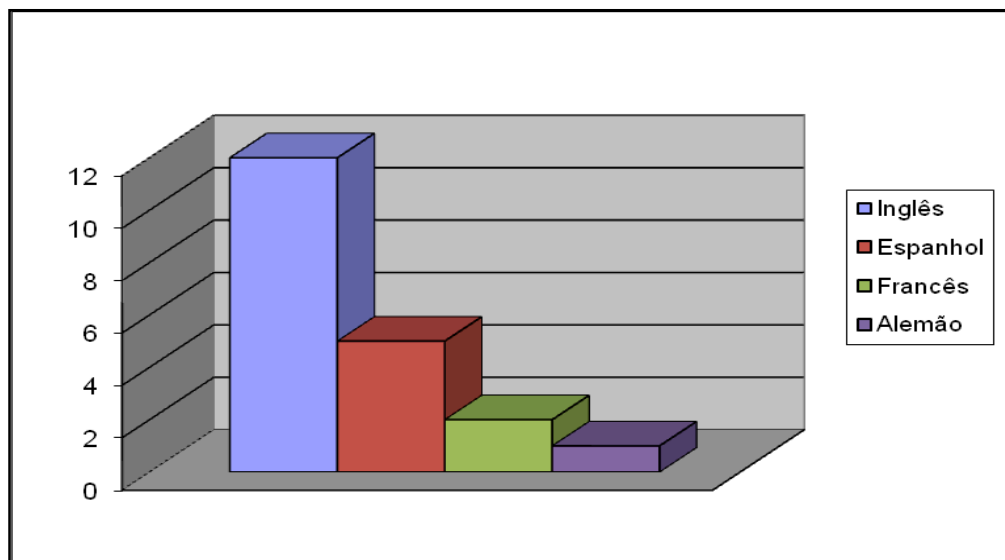
##### 3.1.1. Análise da biografia linguística

Através da análise da **biografia linguística** (Anexo 10) preenchida, como já mencionámos aquando da apresentação da referência à primeira sessão de implementação do projecto (descrita no capítulo III), e tendo nós já explanado a sua importância, começamos por destacar as línguas que os alunos da turma em questão falam, sendo elas o Português (18), o Espanhol (4) e o Inglês (3) – (gráfico 2). Estes dados relevam alunos que contactam com a sua língua materna e com as duas línguas estrangeiras que lhe são mais próximas: o Inglês, que aprendem na escola, e o Espanhol, do país vizinho, que visitam muitas vezes em férias, como revelado na última questão relativa à biografia.



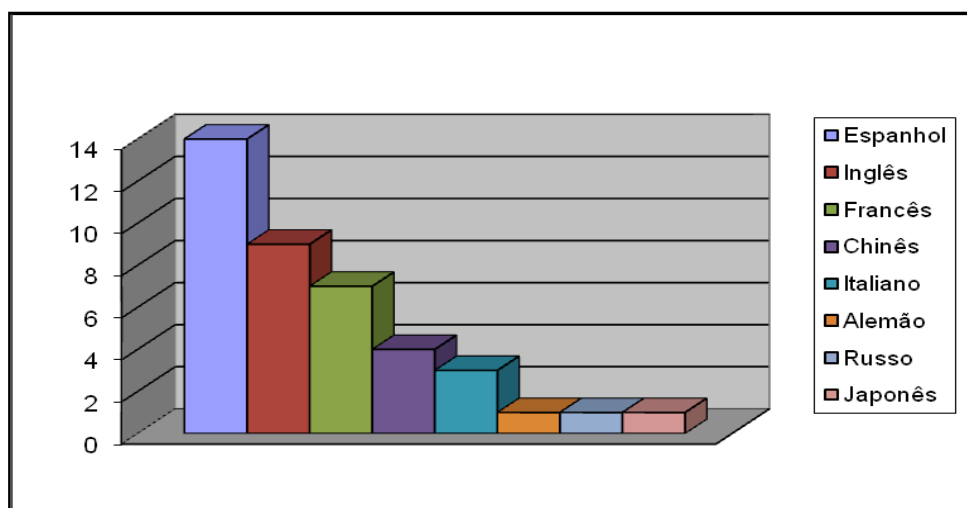
**Gráfico 2: As línguas que os alunos falam**

A segunda questão da biografia incidia sobre as línguas que os alunos pensavam compreender, mas não conseguem falar. As respostas variaram entre o Inglês (12), o Espanhol (5), o Francês (2) e o Alemão (1), visíveis no gráfico seguinte:



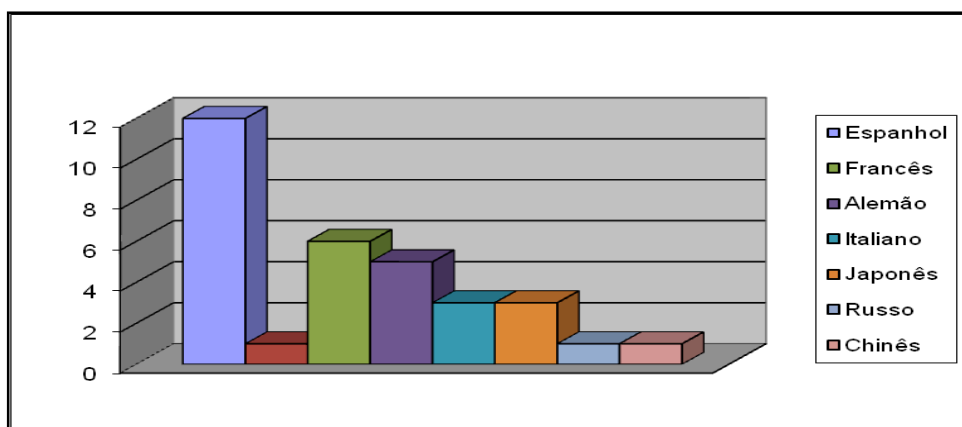
**Gráfico 3: As línguas que compreendo, mas não falo**

Em seguida, os alunos enumeraram as línguas com que com que pensam ter contactado até hoje, sendo elas o Espanhol (14), o Inglês (9), o Francês (7), o Chinês (4), o Italiano (3), o Alemão (1), o Russo (1), o Japonês (1) – (gráfico 4). Verificamos que estes alunos possuíam já no início do projecto uma enorme bagagem linguística e cultural, se é que assim lhe podemos chamar.



**Gráfico 4: As línguas com que já contactei até hoje**

Por último e para terminar a construção da biografia linguística, os alunos nomearam as línguas que gostariam de aprender, justificando essa vontade. Pela análise dos resultados, verificamos que há uma predominância na preferência pelo Espanhol (12), sendo que alguns também gostavam de aprender Francês (6), Alemão (5), Italiano e Japonês (3 respectivamente) e, por fim, Russo e Chinês (1 cada) – (gráfico 5).



**Gráfico 5: As línguas que gostaria de aprender**

No que diz respeito às razões que os alunos apresentaram para aprender determinada língua, vemos pela análise dos resultados que alguns alunos revelam uma enorme pré-disposição para a aprendizagem de uma LE, sendo que um deles refere que quer aprender Espanhol “Porque é **engraçado e sinto curiosidade**” (S.), o mesmo acontecendo com a língua francesa que os alunos dizem que acham interessante e engraçada [“Porque acho a **língua interessante**.” (A.F.), “Acho a **língua engraçada**.” (So.)]. Os alunos demonstram abertura e capacidade de auto-análise sobre os seus gostos e preferências linguísticas, sendo esse um dos objectivos da implementação de uma biografia linguística (cf. Pinho & Andrade, 2002). Mais do que isso, a sua perspectiva e **atitude face às línguas** demonstra que estes alunos querem **aprender a ser** mais e melhores cidadãos, desenvolvendo a sua mente, o seu corpo e o seu espírito (cf. Delors, 2996). Os alunos também revelam que compreendem a importância da língua/linguagem como veículo de comunicação, sendo que “é através dela que os outros comunicam connosco e nos apresentam as suas concepções do mundo” sendo “também por seu



intermédio que exprimimos as nossas concepções do mundo e nos interrogamos sobre a sua maneira de funcionar” (Tavares & Alarcão, 1984 apud Strecht- Ribeiro, 1990: 57).

Os alunos referem que querem aprender Alemão ou Italiano “Porque **soa bem** e vai ser uma nova experiência.” (M.) / “**Soa bem.**” (Ra.). Um deles vai mais longe, chegando mesmo a revelar uma reflexão ao nível do **conhecimento sobre as dimensões das Línguas na sua especificidade**, dizendo que quer aprender Japonês, Italiano e Alemão, porque “São línguas diferentes e o **sotaque mete graça.**” (A.M.). Estes comentários são sem dúvida reveladores da reflexão, mesmo que inconsciente acerca da **dimensão linguístico-comunicativa das línguas**, do **aprender a aprender**, nomeadamente sobre aspectos como a **pronúncia e o sotaque**, identificando já as suas preferências sobre o que soa e não soa bem.

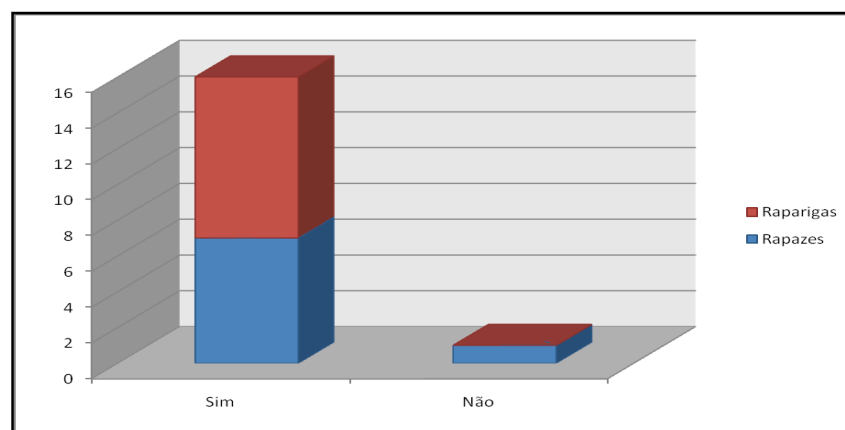
Os comentários dos alunos revelam que o aspecto do **saber relacionar-se e viver com os outros** é aquele que mais valorizam na aprendizagem de uma LE. Um aluno começa por perspectivar a aprendizagem de línguas **como forma de descoberta** de outros povos e culturas, dizendo que quer aprender Japonês “Para **poder ir ao Japão.**” (X.), aspecto que denota a sua preocupação com a **dimensão da interacção com o Outro**. Outras alunas, por sua vez, dirigem as suas preocupações para a **língua como instrumento de colaboração nas relações interpessoais e intergrupais**, ou seja, as crianças querem aprender determinada língua porque há uma relação afectiva entre elas e uma determinada pessoa ou grupo de pessoas/famíliares que falam essa língua. Assim, uma das alunas que diz que quer aprender Espanhol “Porque às vezes **vou de férias para as ilhas de Espanha e gostava de saber falar com eles.**” (Ro); outra aluna diz que quer aprender Russo “Para poder falar com **a minha treinadora.**” (F.); e outra que quer aprender Francês porque “Queria falar com **os meus primos franceses.**” (P.). Um outro aluno revela-se mais prático e objectivo, desvinculando as relações afectivas que tem com as pessoas/línguas; generaliza dizendo que quer aprender Alemão, Francês e Chinês, simplesmente porque acha que lhe será útil “Para quando **encontrar pessoas possa contactar com elas.**” (J.P.).

Em suma, a construção da biografia linguística individual destes alunos, que se assume como “reveladora de uma história de vida e de representações relativamente às

línguas, às suas funções e estatutos” (Andrade, Martins & Leite, 2002: 78), demonstra que estes alunos começam a dar os primeiros passos para desenvolverem “conhecimentos e atitudes perante as línguas do Mundo, perante si próprios e perante os Outros” (Silva, 2009: 158). Quer isto dizer que, através da construção desta biografia linguística, os alunos reflectiram não só acerca dos seus gostos e preferências linguísticas, mas também acerca da DLC do Mundo que os rodeia, começando a tomar consciência do papel das línguas e da importância da “sua aprendizagem para o desenvolvimento da solidariedade entre os povos, reconhecendo as vantagens do diálogo intercultural e interlinguístico” mas desenvolvendo sobretudo “o gosto por outras línguas e culturas” (Pinho & Andrade, 2002: 1)

### 3.1.2. Análise do questionário inicial

No que diz respeito aos questionários, começamos por analisar as respostas dos alunos ao nível do questionário **inicial**, do qual seleccionámos para análise apenas **três das doze perguntas** colocadas (ver Anexo 5). Assim, na primeira pergunta, “Gostas de viajar?”, quisemos saber se sim e “Porquê?”. Começámos pela ideia das viagens e pelo conceito de viajar, uma vez que tal como já mencionámos no capítulo III, o título do nosso projecto foi “**Viajar: uma janela mágica para o Mundo**”. Em resposta à primeira pergunta, e como se pode ver no gráfico 16, foram 7 os rapazes que responderam que sim e apenas 1 respondeu que não gosta; todas as raparigas responderam que gostam (9).



**Gráfico 6: Gostas de viajar?**

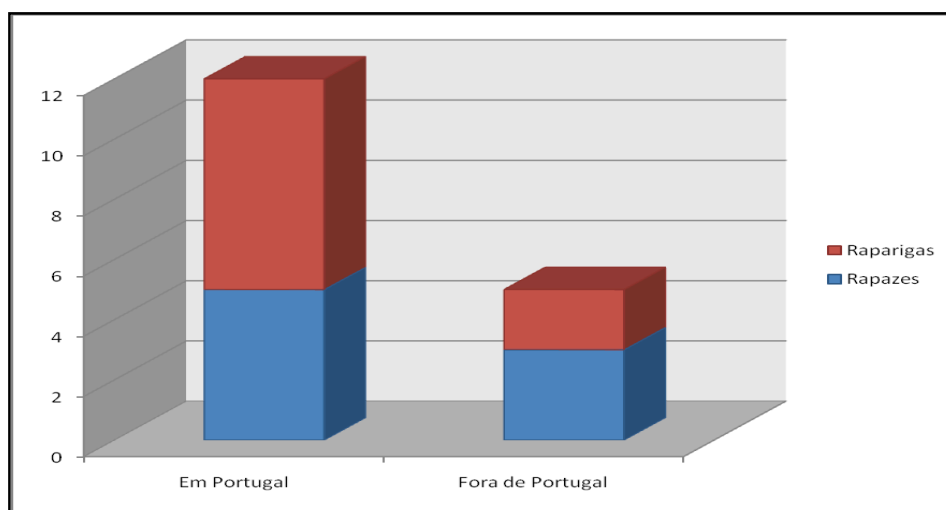
Quando os alunos foram solicitados a justificar as suas respostas afirmativas, dois mencionaram aspectos relativos à **dimensão sócio-afectiva**, revelando a atitude que têm em relação às viagens, dizendo que gostam de viajar “Porque é **divertido**.” (So.); ou porque “Faz-me **sentir feliz e contente**.” (J.). Estes alunos perspectivam as viagens como algo positivo e que lhes transmite sentimentos de alegria e boa disposição. Uma outra aluna refere que gosta de viajar “Porque é divertido, **se estivermos sempre no mesmo sítio é aborrecido**, chato e eu não gosto disso.” (Ma.).

Outros alunos referem aspectos relativos à **dimensão da interacção com o Outro**, dizendo que gostam de viajar “Porque gosto de **aprender coisas novas**.” (J.R.), “Porque **vejo coisas novas**.” (R.), ou até “Porque gosto de conhecer **novos lugares ou países**.” (J.P.). Há duas alunas que vão mais longe e estabelecem já uma ponte entre a novidade de conhecer outros povos e culturas e novas línguas. Assim, uma delas faz mesmo referência às línguas, dizendo “Porque aprendo coisas novas, conheço novos sítios e **novas línguas**.” (Ro.); a outra começa a perspectivar a importância das viagens como instrumento de estabelecimento de relações interpessoais e intergrupais, dizendo “Porque gosto de conhecer coisas novas, é divertido e até **posso fazer amigos novos**.” (F.) (Ver Anexo 22).

Concluimos que através destas respostas os alunos revelam já consciência da importância das viagens como forma de descoberta e de acesso à novidade e sobretudo que as consideram algo positivo, porque lhes permite contactar com outros locais e pessoas. Mais do que isso, estas crianças revelam abertura face a outros locais, línguas e culturas, o que vem demonstrar que valorizam a DLC e que já perspectivam o contacto com outros povos e culturas, como forma de “celebrar a riqueza da diversidade linguística e cultural, enquanto fonte de enriquecimento” (Andrade, Martins & Leite, 2002: 84)

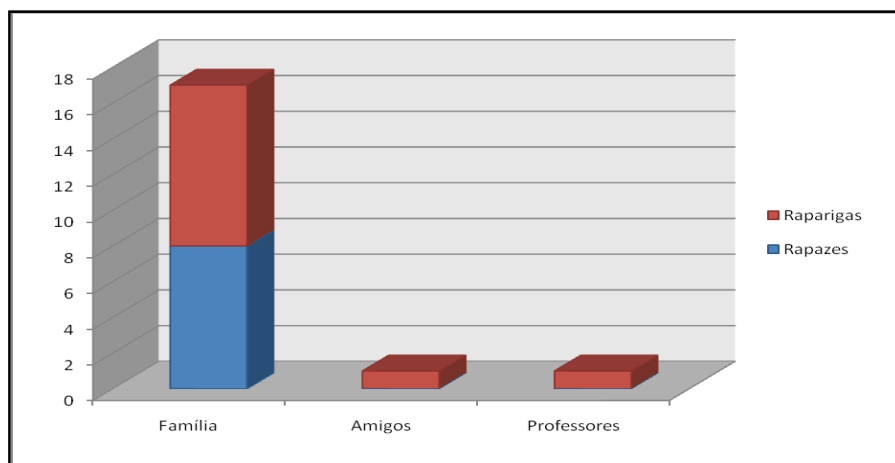
No que diz respeito à segunda pergunta, “Já viajaste?”, todos os alunos responderam afirmativamente, sendo que se verifica que a maioria dos alunos viajou apenas dentro do país e poucos foram aqueles que já viajaram para fora de Portugal. Desta forma, temos somente 3 rapazes que viajaram para fora de Portugal, enquanto que 5 viajaram dentro; quanto às meninas, apenas 2 viajaram para fora do país, sendo que 7 o

fizeram dentro de Portugal. Podemos verificar estes dados no gráfico 7, que apresentamos de seguida:



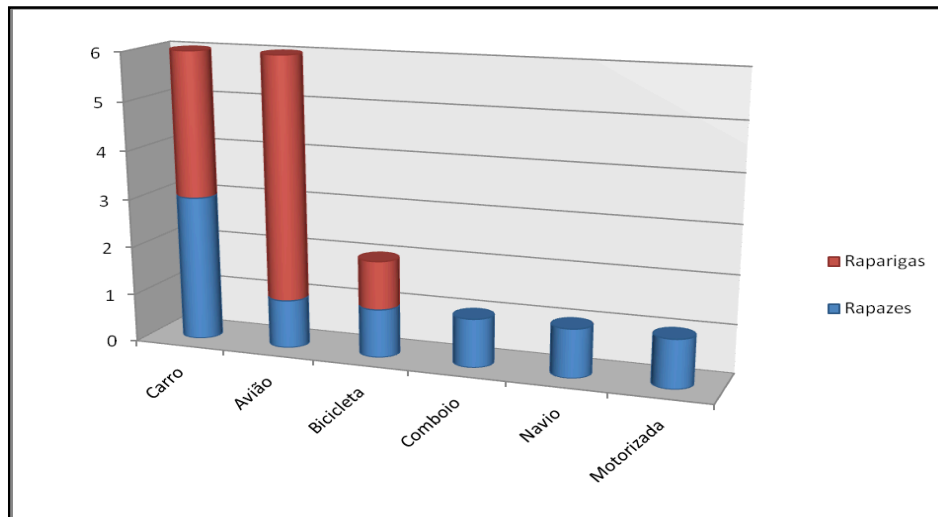
**Gráfico 7: Para onde costumam viajar?**

Verificamos também que a maior parte dos alunos tem o hábito de viajar apenas com a família. Assim sendo, todos os rapazes (8) responderam que viajam com familiares, sendo o pai, a mãe e os irmãos o núcleo familiar de referência. No caso das meninas, todas (9) responderam que viajam com familiares, mas uma delas respondeu que já viajou “Para Espanha, em Ibiza, com os meus pais, a minha irmã, a minha treinadora e alguns colegas.” (F.); ou seja, esta aluna já viajou com amigos e professores, neste caso a treinadora de ginástica rítmica de competição. Vejamos estes dados no gráfico 8:



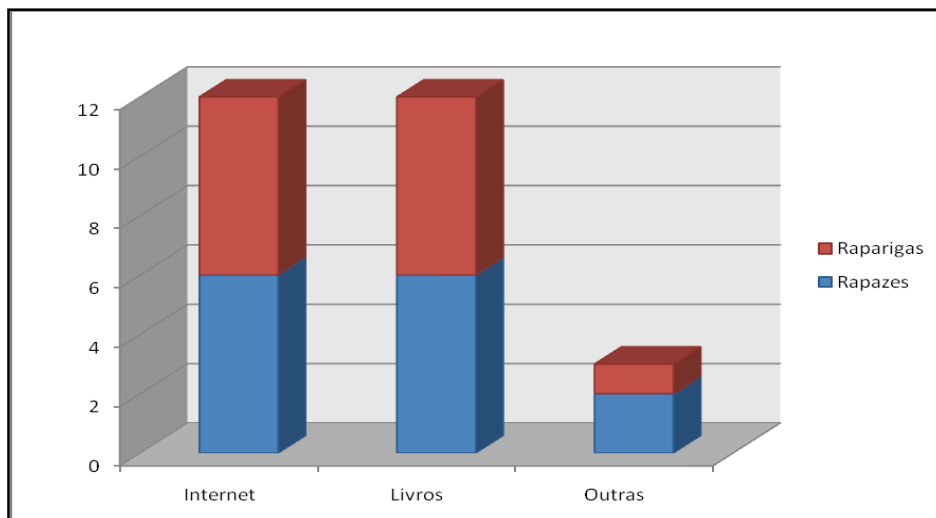
**Gráfico 8: Com quem costumam viajar?**

Já no que se refere ao meio de transporte preferido dos alunos para viajarem, verificamos que há uma preferência do carro, no caso dos rapazes (3), e do avião, no caso das raparigas (5). Para além destes meios de transporte, 1 aluna refere ainda que prefere viajar de bicicleta. No entanto, é nos rapazes que se verifica maior diversidade de gostos, com uma referência cada: avião, bicicleta, comboio, navio e motorizada (gráfico 9).



**Gráfico 9: Em que meio de transporte preferes viajar?**

Chegados à quarta pergunta do questionário, foi solicitado aos alunos que escolhessem outras formas de viajar, sem saírem de onde estão (ver Anexo 5). Através de uma pergunta de escolha múltipla, os alunos podiam escolher entre a Internet, os livros e outras formas de viajar. Das respostas dos alunos facilmente verificamos que há um equilíbrio entre o sexo masculino e o feminino, sendo que 6 responderam que viajam através dos livros e 6 que viajam através da Internet. Apenas 2 meninos responderam que viajam sem saírem de onde estão através de imagens e outro através de filmes e desenhos, e uma menina respondeu que também viaja através de revistas e enciclopédias, podendo ser incluídas na categoria dos livros (gráfico 10).



**Gráfico 10: Que outras formas utilizas para viajar sem saíres de onde estás?**

A **quinta e sexta perguntas** do questionário inicial eram as que mais exigiam em termos de raciocínio e articulação de conceitos por parte dos alunos. Na quinta pergunta, os alunos tinham de completar uma frase (**“Completa a frase: Saber falar várias línguas é importante porque...”**), enquanto que na sexta questão tinham de responder a uma questão (**“O que é para ti uma língua estrangeira?”**).

Relativamente à **quinta questão**, verificamos que os alunos acham que é importante saber falar várias línguas não só porque os desenvolve ao nível sócio-afectivo, mas também ao nível da gestão das suas próprias aprendizagens, e ainda ao nível da interacção que podem manter com outros. Começamos então por destacar a resposta de uma aluna que nos diz que saber falar várias línguas é importante **“Porque adoro todas línguas que existem”** (Ma). Esta resposta demonstra abertura e uma atitude positiva em relação à DLC. Na segunda categoria, há vários alunos que referem a importância de aprender línguas para desenvolver a mente e o cérebro, tendo consciência de que a aprendizagem de várias línguas lhes permite ter mais conhecimentos (ver Anexo 22). Gostaríamos apenas de salientar a resposta de uma aluna que completa a frase dizendo que **“Desenvolvemos o nosso cérebro e aprendemos coisas novas”** (Ro.). Os alunos revelam ter já a consciência da importância de aprender línguas para poderem estabelecer contacto com pessoas de diferentes nacionalidades. Destacamos apenas

algumas respostas dadas pelos alunos, que vão precisamente nesse sentido, como por exemplo quando um aluno completa a frase dizendo que **“Se soubermos falar várias línguas, podemos comunicar com muitas pessoas”** (A.F.). Outro aluno completa esta ideia dizendo que **“Se formos para outro país percebemos e falamos com as pessoas desse país”** (Ra.). Por fim, destacamos a resposta de uma aluna que revela já ter consciência da importância e do poder que a Língua Inglesa tem, devido a ser umas das línguas mais faladas no Mundo, quando ela refere que saber falar várias línguas é importante porque **“Desenvolvemo-nos mais se viajarmos para outros países e, se não nos perceberem, falamos a língua desse país ou Inglês”** (F.).

Na **sexta questão**, as respostas dos alunos revelam que estes perspectivam uma língua estrangeira como forma de estabelecerem relações **sócio-afectivas**, começando por analisar a língua na sua **dimensão linguístico-comunicativa**, estabelecendo comparações entre as várias línguas que conhecem. Deste modo, perspectivam já a **facilidade ou a dificuldade** que sentem em relação à aprendizagem de uma LE (ver Anexo 22). Deste modo, começamos por destacar as respostas de alguns alunos que referem que uma LE **“É uma língua de outro país.”** (Ra.) ou **“É uma língua de um país diferente”** (A.F.). Esta ideia da língua que é diferente da minha está bem presente na maior parte das respostas dos alunos, quando uma aluna refere isso mesmo, dizendo **“É uma língua diferente da do meu país”** (F.), ou que **“É uma língua que é diferente da minha”** (Ma.). Aqui verificamos que estas alunas têm já alguns **conhecimentos acerca das línguas do Mundo**, que comparam com a sua língua materna. Para finalizar, gostaríamos de mostrar que alguns alunos revelam já uma consciência da facilidade ou dificuldade que podem ter ao aprender uma LE, demonstrando assim estarem a desenvolver competências ao nível do **saber aprender**. Os alunos referem assim o conceito de novidade como forma de justificação do que é para eles uma LE, dizendo que **“É uma língua nova”** (J.), que **“É uma língua que eu não percebo”** (J.R.), ou até que **“É uma língua difícil e estranha”**, aspecto que revela alguma **“discriminação auditiva”** (Andrade, Martins & Leite, 2002: 80) da parte desta criança.

Concluimos que os dados acima apresentados relativos ao questionário inicial contribuem para responder a uma parte da nossa questão de investigação **“Como pode a**

*construção de um e-Portefólio contribuir para o desenvolvimento da competência plurilíngue e intercultural?”*, na medida em que revelam que estes alunos poderão fazer das suas línguas “uma janela para as línguas do mundo” (ibidem: 85). Deste modo, consideramos ter conseguido desenvolver nestas crianças a CPI, na medida em que este projecto de intervenção lhes permitiu desenvolver o gosto por outras línguas e culturas como forma de se “promover a compreensão mútua entre diferentes países e regiões” (Marques, 2010: 57), e ainda de combater e/ou evitar preconceitos e atitudes de intolerância perante outras línguas e culturas (cf. Fischer, 2002), mas sobretudo contribuindo para a “construção de sociedades mais solidárias, linguística e culturalmente diversificadas” (Andrade & Martins, 2004: 1).

No ponto que se segue analisaremos os dados relativos ao questionário final.

### 3.1.3. Análise do questionário final

Em relação ao questionário final, preenchido na última sessão do projecto de intervenção, vamos apenas mencionar as respostas dos alunos que são relevantes para as categorias da CCPI, relativas às perguntas 7 e 12 (ver Anexo 7).

No que se refere à **pergunta 7**, “Que palavras novas aprendeste?”, a maioria dos alunos escreveu palavras em Inglês e Espanhol, por serem as duas línguas que se encontram mais próximas dos alunos, como verificámos aquando da análise da biografia linguística. As respostas incidiram em nomes de **monumentos ou cidades** (*Taj Mahal, Tokio, Kolcata*); outros referiram **nomes das personagens da história** “A Volta ao Mundo em 80 dias”, tais como *Willy Fog, Tico* ou a *Princess Romy*; e ainda **nomes de animais**, tais como *elephant, octopus* e *fox*. Para além destas palavras, também escreveram algumas **relativas ao nome dos grupos de trabalho**, que foram escolhidos por eles, como por exemplo *Handcuffs, Jedis* e *Gods of War*; e ainda **palavras relativas a meios de transporte** (*ballon, train, el tren*), **aspectos culturais dos países** (*sushi, origami*) e também relacionadas com **uma das actividades que foi realizada na aula**, aquando da **descrição física das personagens** (*funny, pretty e ugly*)<sup>120</sup>. No entanto, importa referir que apesar de

<sup>120</sup> Ver descrição da sessão 5 no capítulo III.



se ter pedido aos alunos que escrevessem pelo menos **quatro palavras**, mas houve bastantes alunos que apenas referiram **duas ou três**, sendo que quatro alunas não conseguiram referir nenhuma (ver Anexo 8).

Em relação à pergunta **doze**, a **última do questionário final**, pedimos aos alunos que comentassem duas frases acerca do valor das viagens, com o intuito de compararmos se houve ou não evolução após a implementação do projecto. Assim, as frases que pedimos aos alunos para comentarem foram as seguintes: *“Viajar é quase como falar com homens de outros séculos” (René Descartes)* e *“Aquele que viaja muito, sabe bastante” (Thomas Fuller)*.

Começamos por destacar as respostas dos alunos em relação à **primeira frase** que lhes pedimos para comentar. Assim, a resposta de uma aluna, que nos diz que *“Fazer viagens é quase como conversar com pessoas de séculos passados, **é uma coisa muito interessante, giro**” (F.)*, revela uma atitude positiva face às viagens, ou seja, esta aluna quer conhecer outros povos e culturas. Outro aluno refere que *“Significa que ao viajar vai-se para outros locais e aprendem-se **línguas diferentes que foram criadas há séculos**” (A.F.)*. Tudo isto revela que este aluno reflecte já acerca das dimensões das línguas na sua especificidade. Destacamos ainda a resposta de uma aluna que refere que *“**Viajar para outro sítio onde não falam a nossa língua, é muito difícil de perceber**” (P.)*. O comentário desta aluna revela já a consciência da dificuldade que é para ela ir para outro país onde se fala uma língua desconhecida. Há ainda um aluno que manifesta uma perspectiva da **língua como forma de descoberta**, dizendo que *“Quando viajamos, **conhecemos coisas novas**” (A.M.)*; e uma outra aluna afirma que *“**Quando viajamos, ficamos a conhecer lugares do nosso passado**” (Ro.)*.

No que se refere aos comentários dos alunos à primeira frase, podemos então concluir que estes revelam já uma consciência da ligação que existe entre as viagens e o contacto e a aprendizagem de línguas novas, manifestando que estão de “portas” abertas a novas línguas e culturas, havendo alguns receios naturais, mas revelando ter reflectido sobre a importância de que para *“preservar as línguas e as culturas, é necessário amá-las e para amá-las é necessário conhecê-las” (Andrade & Martins, 2004: 5)* e isso pode ser feito *viajando com homens de outros séculos*.

Quanto à **segunda frase** que os alunos tinham de comentar (*Aquele que viaja muito, sabe bastante*), destacamos a resposta de uma aluna, que manifesta os seus **conhecimentos acerca das línguas do mundo**, afirmando que **“Quando viajamos, conhecemos mais línguas e quantas mais, melhor”** (P), ou seja, demonstra vontade e pré-disposição para conhecer outras línguas e culturas e, consequentemente, abertura face à DLC. As respostas que se seguem incidem sobre os conhecimentos **das dimensões das línguas na sua especificidade**, sendo que uma aluna comenta dizendo que **“Quem viaja muito, conhece novos lugares e novas línguas e assim fica a saber muito”** (Ro.), revelando uma elevada compreensão de todos os conceitos trabalhados ao longo da implementação do projecto. Outra aluna, por sua vez e completando um pouco esta ideia, refere que **“Quem viaja muito, sabe bastante, quer dizer que se vamos a outro país conhecemos palavras novas”** (S.). Salientamos ainda a resposta de uma aluna que refere de forma bastante inteligente a importância da leitura, ou seja, revela **consciência da importância da aprendizagem da LE**, dizendo que **“É verdade o que a frase diz, mas aqueles que lêem muito, também sabem bastante”** (V.). Destacamos ainda outra frase de um aluno que nos diz que **“Esta frase quer dizer que quem faz muitas viagens aprende mais sobre os países”** (A.F.), demonstrando a sua compreensão da relação que as viagens têm com a aprendizagem, neste caso específico acerca dos países que se visitam e, implicitamente, sobre a sua língua e cultura.

Por último, vamos referir as respostas que revelam preocupação com o **saber relacionar-se e aprender a viver com os outros**, aspectos focados na categoria da dimensão da interacção com o Outro (ver 2.1.4.). Considerando a frase de uma aluna que nos diz que **“Aquele que viaja muito, fica a saber onde fica esse lugar e o que se come lá”** (So.), verificamos que há uma noção de língua como forma de descoberta (ver Anexo 22). No caso desta aluna, essa noção refere-se a aspectos geográficos e culturais (alimentação). Através da resposta de um outro aluno que nos diz que **“Aquele que viaja, conhece coisas novas muito antigas”** (J.P.), verificamos como a descoberta é vista de uma forma mais geral, abrangente e ligada ao passado. Por último, consideramos que a resposta dada por esta aluna, que refere que **“Quando viajamos, nem que seja por livros, pela net, ficamos a saber mais sobre aquilo onde viajamos”** (F.), conseguiu resumir uma

das ideias trabalhadas ao longo do projecto, preconizada na pergunta quatro do questionário inicial, acerca de outras formas de viajar, sem sair de onde estamos (ver Anexo 5).

As respostas dadas pelos alunos revelam aspectos que incidem sobre as quatro categorias apresentadas no ponto 2 deste capítulo, uma vez que vão ao encontro daquilo que pretendíamos desenvolver num dos nossos objectivos de investigação, como sendo “Analisar os contributos da implementação de um e-Portéfolio nos primeiros anos de escolaridade para o desenvolvimento da competência plurilingue e intercultural”. Deste modo, consideramos que o tipo de abordagem utilizada neste projecto favoreceu não só o “interesse e a curiosidade para com as línguas e culturas”, mas também demonstrou que os alunos começaram a desenvolver “competências de observação/análise” e ainda formas “de perspectivar e compreender as línguas na complexidade das relações que estabelecem com variações de ordem cultural” (Andrade & Martins, 2004: 5)

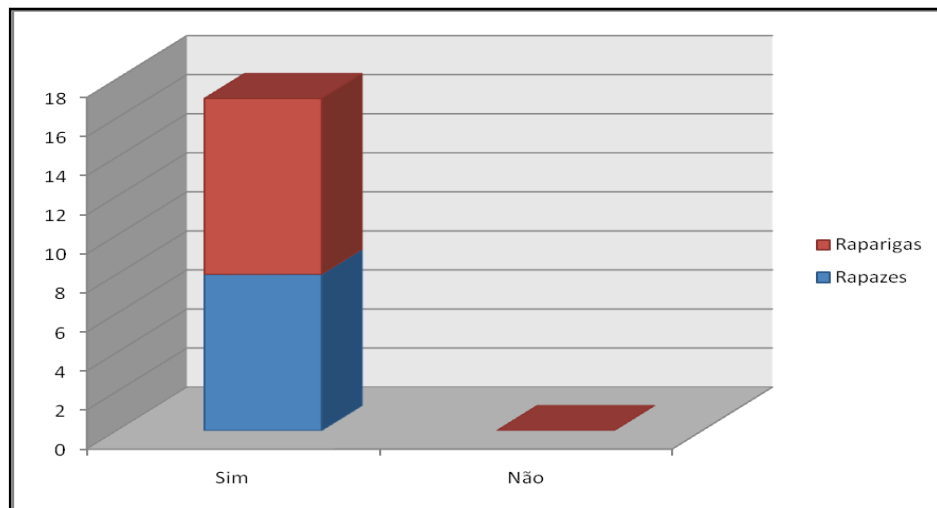
No ponto seguinte, abordaremos as restantes seis perguntas do questionário inicial, que revelam dados acerca das categorias de análise das competências em TIC.

### **3.2. Análise das categorias das competências em TIC**

Após termos analisado os dados relevantes da CPI, apresentamos agora a análise das respostas dos questionários inicial e final que nos fornecem dados relativos às CCTIC (ver 2.2.). Primeiramente, analisamos os dados relativos ao questionário inicial. Depois debruçar-nos-emos sobre as perguntas que seleccionámos do questionário final.

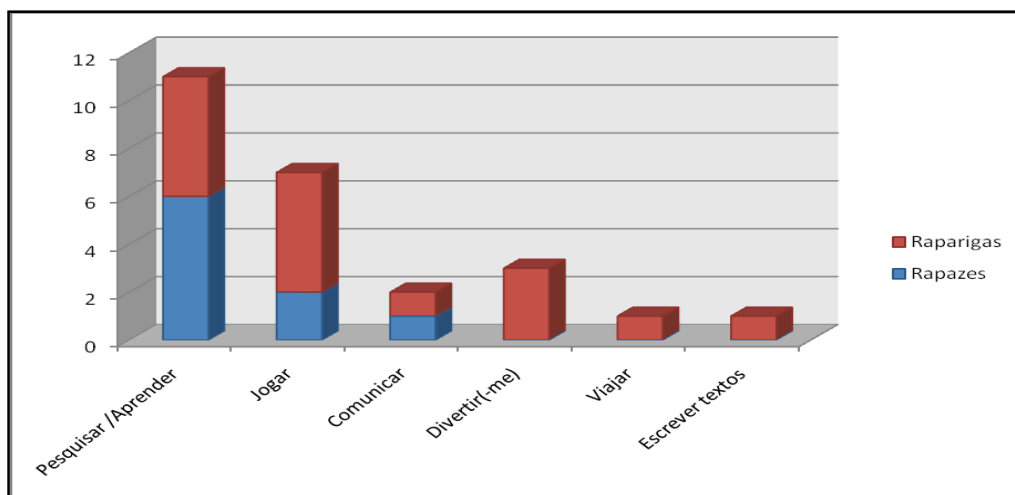
#### **3.2.1. Análise do questionário inicial**

A pergunta número sete do **questionário inicial**, “Gostas de utilizar o computador?”, obteve respostas positivas de todos os alunos, quer do sexo masculino, quer do sexo feminino. Esta situação foi logo à partida favorável para a implementação do projecto, no qual os alunos tiveram de utilizar o computador, a partir de casa, da forma mais autónoma possível. Como se pode ver no gráfico 11, todos gostam de utilizar o computador.



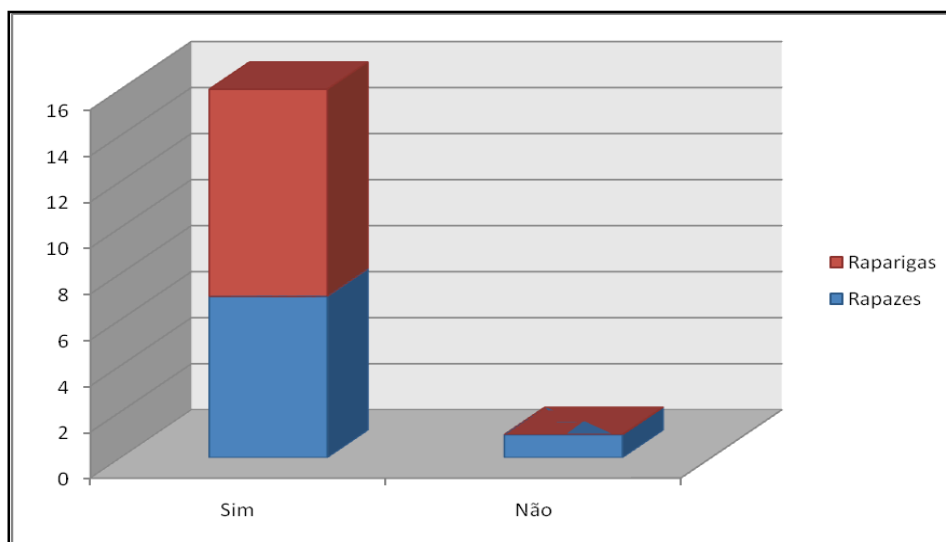
**Gráfico 11: Gostas de utilizar o computador?**

Quando questionados na mesma pergunta acerca do “Porquê?” desse gosto, os alunos ofereceram uma panóplia de respostas, que agrupámos em diferentes áreas de utilização do computador, chegando neste momento inicial de implementação do projecto à conclusão de que as actividades favoritas eram, ao contrário do que se poderia pensar, pesquisar e aprender coisas novas, logo seguidas do jogo, demonstração efectiva da importância da categoria relativa às **TIC como elemento de ludicidade** (ver 2.1.2.). Assim, para além destas actividades, também a comunicação, a diversão, a escrita de textos e o próprio conceito absorvido por uma aluna acerca do viajar, pesquisando, são, como se pode observar no gráfico 12, outras das formas preferidas de utilização do computador por parte destes alunos (ver Anexo 23).



**Gráfico 12: Porque gostas de utilizar o computador?**

Relativamente à **pergunta oito** do questionário inicial, “Gostas de navegar na Internet?”, 7 rapazes responderam que sim e apenas 1 que não (devido ao facto de não ter Internet em casa); todas as raparigas (9) responderam que sim. Podemos ver os resultados no gráfico 13, que apresentamos em seguida:

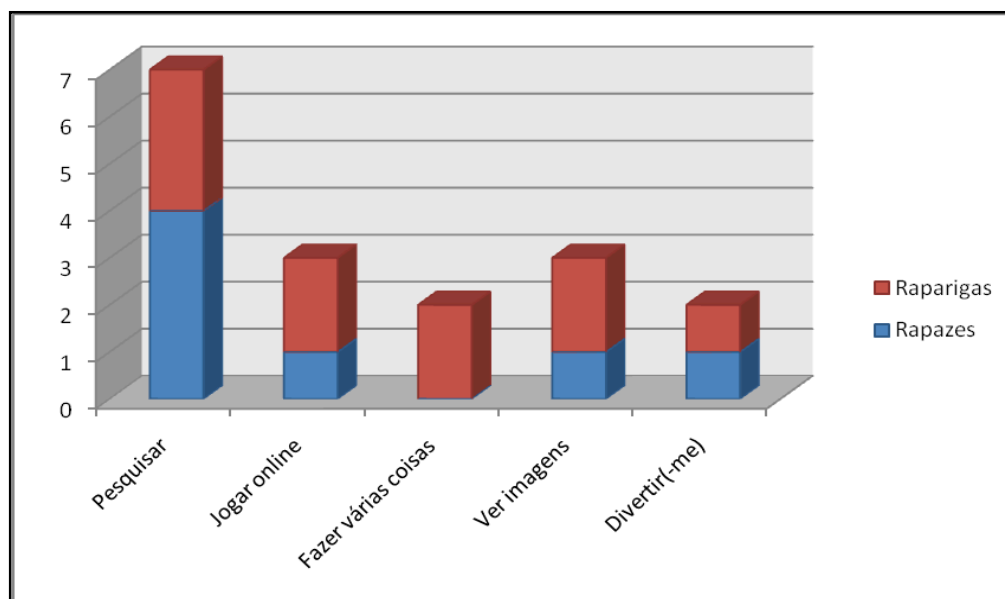


**Gráfico 13: Gostas de navegar na Internet?**

Podemos então concluir que as todas raparigas gostam de navegar na Internet, sendo que no caso dos rapazes, apenas um não gosta.

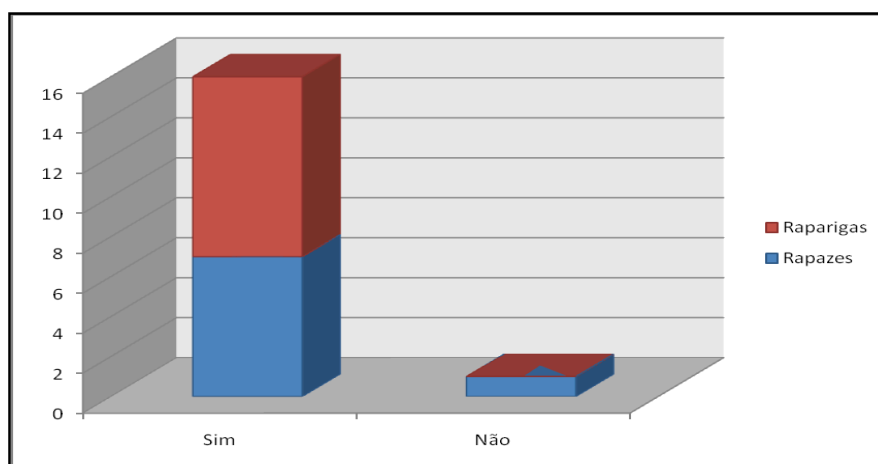
Quando pedimos aos alunos para justificarem o seu gosto pela pesquisa on-line, nessa mesma pergunta (“Porquê?”- ver Anexo 5), vemos no gráfico 14 que as suas respostas variam entre jogar e pesquisar. Assim, tal como no gráfico 12, também aqui há uma preferência pela pesquisa em detrimento do jogo e da diversão. No caso dos rapazes, 4 dizem preferir pesquisar, enquanto que apenas um diz preferir jogar, um gosta de ver imagens e outro de se divertir on-line. Há um menino que não respondeu, porque, como já verificámos no gráfico anterior (22), é o único na turma que não tem acesso à Internet em casa. No caso das meninas, as opiniões estão um pouco mais divididas: 3 gostam de pesquisar, 2 preferem jogar on-line, 2 gostam de fazer várias tarefas em simultâneo – característica normalmente associada ao comportamento tipicamente feminino –, 2 gostam de ver imagens e 1 diz gostar de se divertir on-line. Estas respostas incidem sobretudo na categoria relativa às **TIC como forma de acesso à informação**, mais

especificamente no gosto pela pesquisa, pela novidade e pela diversidade de tarefas (ver 2.2.2./ Anexo 23)



**Gráfico 14: Por que gostas de navegar na Internet?**

Chegados nesta fase à **pergunta nove** do questionário, “Tens computador em casa?”, confirmamos o que já se adivinhava nas respostas às perguntas anteriores e que podemos verificar através do gráfico 15, ou seja, todas as meninas e meninos têm computador em casa, com exceção de um menino.

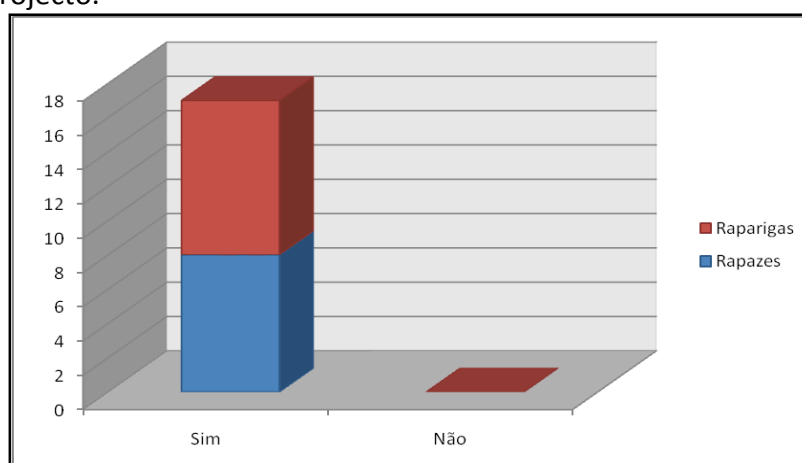


**Gráfico 15: Tens computador em casa?**

Antes de darmos por concluído o nosso questionário inicial, questionámos ainda os alunos sobre “O que é para ti um e-portefólio de turma?” (pergunta 10- Anexo 5), no

âmbito da qual gostaríamos de destacar algumas respostas. Assim, há uma aluna que nos diz que “Um e-portefólio de turma é um trabalho feito no computador com toda a turma” (F.). Esta aluna demonstra ter compreendido algumas das informações dadas pela professora investigadora e, de certa forma, ter percebido que havia uma ligação entre o computador e o trabalho que ia ser implementado. Outros alunos chegaram mais longe, tendo afirmado que “É um Portefólio, só que na Internet” (Ro.), ou até dizendo que “Para mim um e-Portefólio de turma é um portefólio digital” (A.F.), revelando algum conhecimento sobre a linguagem mais específica das **TIC enquanto objecto de estudo**. Para além destas respostas, também houve vários alunos que não conseguiram explicar o que era um e-Portefólio e, houve alguns que simplesmente deixaram a resposta em branco, sendo que nem todos conseguiram perceber o conceito de e-Portefólio antes do início da implementação do projecto, o que consideramos natural. Relativamente à pergunta 11, “Que sabes acerca das aventuras do Willy Fog?”, verificamos pelas respostas dos alunos que a maioria desconhece a história dos desenhos animados dos anos 80, sendo que apenas 4 de 18 alunos deram respostas como “Sei que o Willy já tem muitos anos na televisão” (M.); “Sei que o Willy Fog vai dar a volta ao mundo em 80 dias” (H.) & (A.F.); ou “Sei que são uns desenhos animados antigos.” (F.).

Em jeito de conclusão da análise do questionário inicial, apresentamos o gráfico 16, relativo à questão 12, que nos mostra que todos os alunos estavam motivados para iniciarem o projecto.



**Gráfico 16: Estás motivado para entrar nesta aventura?**

Em seguida, vamos abordar os dados que emergiram das respostas analisadas a partir do questionário final.

### 3.2.2. Análise do questionário final

Ao iniciarmos a análise do questionário final no que diz respeito às categorias das CTIC, começamos por nos referir à primeira pergunta, que começa por questionar os alunos sobre se gostaram da viagem que foi realizada ao longo da implementação do projecto (ver Anexo 7). Todos os alunos responderam afirmativamente, o que revelou à partida que o projecto correspondeu de certa forma às expectativas de grande motivação que todos haviam já manifestado nas respostas à pergunta (12) do questionário inicial.

Prosseguimos a nossa análise deste questionário com a **pergunta dois**, que consistia em saber “Qual foi a tarefa que mais gostaste de realizar na sala de aula?”, e para a qual apresentamos a tabela 2, que nos mostra precisamente as preferências dos alunos a este nível. Assim, tal como podemos verificar, ambos os sexos revelam preferência por tarefas de criatividade e onde possam colocar a sua imaginação a funcionar.

Da parte dos rapazes há uma preferência pela 9ª tarefa, que consistiu em **escrever a viagem imaginária** à volta do Mundo, bem como pela **construção do site**, através da plataforma *Multiply*, já devidamente contextualizada no capítulo III. No que concerne a escrita do texto, os rapazes justificam dizendo, por exemplo, “**Porque acho que a ideia de viajar para outros países é engraçada**” (A.F.), ou “**Porque fiz o texto com muita atenção e participação**” (J.P.). Estes dois comentários revelam não só o gosto pela descoberta e pelas viagens, como já explorámos na análise das CCPI, mas sobretudo empenho e dedicação aquando da escrita do texto em si. Em relação à **construção do site**, os alunos dizem “**Porque foi engraçado e criativo (com muita imaginação)**” (Ant.), ou simplesmente “**Porque é fácil**” (A.M.), manifestando vontade de desenvolverem a sua criatividade e o à vontade que alguns já sentem no manuseamento das TIC. Para além destas tarefas, os rapazes continuam a revelar preferência pelas tarefas de escrita, tais como a redacção do texto da biografia de Júlio Verne, autor já devidamente



contextualizado no capítulo III, dizendo **“Porque entramos numa parte de Júlio Verne”** (Ra.). Há, por outro lado, um rapaz que revela preferência pela 6ª tarefa, já explanada, afirmando **“Porque gosto de transportes”** (J.). Há apenas um rapaz que revela preferência pela visualização do episódio da série do *Willy Fog*. Os rapazes demonstram preferir tarefas de escrita colaborativa, acerca da viagem imaginária, actividade proposta na nona tarefa, realizada aquando da implementação do projecto de intervenção (ver sessão 9 no capítulo III).

No caso das meninas, as opiniões já estão mais divididas, sendo que estas revelam preferência pela 6ª tarefa, na qual tinham de **construir uma pequena ficha informativa acerca de um meio de transporte** previamente seleccionado pela professora/investigadora (ver sessão 6 no capítulo III) e também pela 4ª tarefa, que serviu para **colocar as bandeiras no mapa mundo**, no qual foram localizados os países por onde *Willy Fog* passou na sua viagem à *Volta do Mundo em 80 dias*. Relativamente à 6ª tarefa, as meninas justificam a sua preferência, partilhando a mesma opinião do seu colega rapaz, dizendo **“Porque gosto de transportes”** (H.), ou **“Porque convivemos muito e todos gostámos de a fazer”** (F.), valorizando aqui os seus gostos pessoais pelos transportes e ainda, pelo convívio, pela partilha e pelo estabelecimento de relações interpessoais. A 4ª tarefa foi também uma das que mais agradou ao sexo feminino. Na sua voz, **“Porque nós aprendíamos as suas respectivas bandeiras”** (M.) e **“Porque foi engraçado e divertido.”** (V.), sendo aqui a **aprendizagem e a ludicidade** valorizadas mais uma vez aquando das tarefas realizadas. Uma das meninas revela preferência pela 3ª tarefa, na qual foi preenchida uma ficha de espaços, aquando da audição dos genéricos da animação nas diferentes línguas (ver sessão 3 no capítulo III) e ainda um quadro resumo com o itinerário do *Willy Fog* durante a sua viagem à *Volta do Mundo*, dizendo que a tarefa **“Foi divertida e engraçada”** (Ro.). Ao contrário do que sucede com os rapazes, há apenas uma menina que revela preferência pela 9ª tarefa, dizendo **“Porque podemos conviver e fazer uma história da nossa viagem ao Hawai”** (P.). Para terminar, há ainda uma menina que manifesta ter gostado de ver o genérico da série, revelando o seu gosto pela DLC, escrevendo **“Porque aquele vídeo era engraçado, e ouvimos aquele vídeo em Inglês, em Espanhol e em Francês”** (So.)

Na tabela 2 podemos mais facilmente visualizar tudo o que foi referenciado até aqui, facilitando a comparação dos resultados.

**Tabela 2: Qual foi a tarefa que mais gostaste de realizar na sala de aula?**

| <b>Tarefa que mais gostaram de realizar na sala de aula</b>                           | <b>Rapazes</b> | <b>Raparigas</b> |
|---|----------------|------------------|
| 1ª Tarefa – Preencher a ficha Biografia Linguística                                   | 1              | 0                |
| 3ª Tarefa – Preencher a ficha de espaços dos genéricos + quadro-resumo do itinerário. | 0              | 1                |
| 4ª Tarefa – Colocar as bandeiras no mapa  | 0              | 2                |
| 6ª Tarefa – Criar uma ficha informativa sobre um meio de transporte                   | 1              | 3                |
| 9ª Tarefa – Escrever o texto da viagem imaginária                                     | 2              | 1                |
| Ver episódio do DVD/ genérico em vídeo  | 1              | 1                |
| <b>Fazer o site</b>   | <b>3</b>       | <b>0</b>         |
| Todas   | 0              | 1                |

Podemos então concluir da tabela acima apresentada que há uma preferência dos meninos por tarefas de escrita, neste caso pela 9ª tarefa da construção em grupo de um texto da viagem imaginária. No caso das meninas, há uma preferência pela tarefa de criação da ficha informativa dos transportes, que exigia pesquisa de um determinado

meio de transporte (elefante, comboio, navio, balão, avião e carruagem) em diferentes línguas (Inglês, Francês, Alemão e Espanhol), bem como o desenho ou recorte de uma imagem (ver sessão 6 no capítulo III). Por esta razão, pensamos poder afirmar que havia da parte das meninas uma maior pré-disposição para tarefas de pesquisa ligadas à diversidade linguística e cultural que o projecto pretendia implementar.

Na **pergunta três do questionário final**, quisemos saber “Qual foi a tarefa que mais gostaste de realizar no Multiply?”, ou seja, perguntámos aos alunos qual foi a tarefa que tiveram mais gosto em realizar on-line. As respostas variam, no caso dos meninos, entre os 6 que não perceberam a questão e o que, infelizmente, por não ter Internet, não realizou as tarefas no site.

Assim, no caso dos meninos, temos apenas um que nos diz que “A tarefa que eu mais gostei de realizar no *Multiply* foi responder perguntas sobre o Júlio Verne” (A.F.) – resposta que nos indica que este aluno gostou da *webquest* que foi realizada acerca da vida e obra do escritor (ver sessão 3 no capítulo II). As meninas realizaram quase todas as tarefas e a sua preferência recaiu sobre a escrita de textos on-line, de diversos tipos, e também sobre a *webquest*. Assim, uma delas escreve **“Porque eu gosto de fazer resumos e de escrever e ainda gosto mais de quando são histórias giras para resumir”** (F.), referindo-se à primeira tarefa on-line que consistiu em resumir o diálogo entre as personagens de várias nacionalidades e o Willy Fog (ver Anexo 4)<sup>121</sup>. Outra aluna refere também, em relação a esta tarefa, **“Porque gosto de passar textos e sentar-me com as minhas amigas”** (P.), demonstrando aqui que a escrita no computador é vista como algo diferente e até mais interessante, porque pode ser feita colaborativamente, remetendo-nos sem dúvida para a categoria que perspectiva as **TIC como ferramenta de aprendizagem e comunicação**. Uma aluna refere que gostou de realizar todas as tarefas, sendo que o mais importante para ela reside, no desenvolvimento das **aprendizagens colaborativas em situações autênticas**.

– “Porque pude pôr os meus gostos à vista e porque assim pude ver os gostos dos outros” (S.). Temos uma visão mais geral destes resultados na tabela 3, que apresentamos em seguida:

<sup>121</sup> <http://oureportfolio.multiply.com/journal/item/2/2>

**Tabela 3: Qual foi a tarefa que mais gostaste de realizar no Multiply?**

| Tarefa que mais gostei de realizar no Multiply | Rapazes | Raparigas |
|--|---------|-----------|
| Escrever textos                                | 0       | 5         |
| Webquest                                       | 1       | 2         |
| Não percebeu a questão                         | 6       | 0         |
| Não realizou                                   | 1       | 1         |
| Todas  | 0       | 1         |

Tal como podemos verificar pela tabela 3, os rapazes revelaram uma fraca compreensão desta questão, sendo que um nem sequer conseguiu realizar as tarefas on-line, devido a não ter Internet em casa, enquanto que as meninas manifestam uma maior compreensão da questão, revelando preferência pela escrita de textos em conjunto, utilizando o computador, bem como pela realização da *webquest*.

Debruçamo-nos agora sobre as tarefas que não agradaram tanto aos alunos, analisando algumas das razões apresentadas. Como podemos observar na tabela \_\_, no caso dos rapazes, a maioria gostou de realizar todas as tarefas. Um deles escreve: **“Eu gostei de todas as actividades porque eram divertidas de fazer”** (A.F.). Para além deste aluno, um outro diz que não gostou de preencher a biografia linguística, porque considerou esta tarefa difícil, enquanto que a menina que, ao contrário dele, não gostou, disse “(...) porque a biografia era fácil e eu não gosto de coisas fáceis” (Ro.). Outro aluno releva, a propósito da *webquest*, que “(...) foi difícil de compreender o que estava lá escrito porque era em Inglês” (A.). Isto demonstra que há diferenças significativas entre os rapazes e as meninas, que parecem estar mais pré-dispostas para as tarefas que estavam mais directamente ligadas à pesquisa e criatividade e sobretudo, ao contacto com as TIC, demonstrando que de facto desenvolveram mais as competências em TIC,

aquando da implementação do e-Portéfolio, indo assim ao encontro de um dos nossos objectivos de investigação.

Há outra menina que nos diz que “A actividade que eu menos gostei foi a tarefa das perguntas porque eram muito difíceis” (M.). Podemos aferir que estes dois aspectos se enquadram na categoria relativa à dimensão da gestão da aprendizagem, mais especificamente em relação à dificuldade de aprendizagem de LE (ver 2.1.3.). As meninas referem ainda o quadro resumo, a visualização do episódio da série do *Willy Fog* e a tarefa dos transportes, como as tarefas de que menos gostaram. Destacamos que o mais complicado para as meninas foi não terem percebido bem o que ouviram no filme, “[...] porque não percebi tantas coisas a ouvir)” (H.). Para uma outra aluna houve dificuldades em preencher o quadro-resumo com o itinerário do que se ouviu no *DVD* (ver sessão 3, capítulo III). A aluna justifica-se dizendo que “A actividade que eu menos gostei de fazer foi a tarefa que tínhamos de fazer o caminho que *Willy Fog* fez, porque foi demasiado complicado” (F.). Para terminar, houve ainda duas meninas que dizem ter gostado de todas as tarefas, justificando da mesma forma que os meninos “Gostei de todas as tarefas, porque foram divertidas” (Ma.). Vejamos na tabela 4 o que foi aqui explanado:

**Tabela 4: Qual foi a actividade que menos gostaste de fazer?**

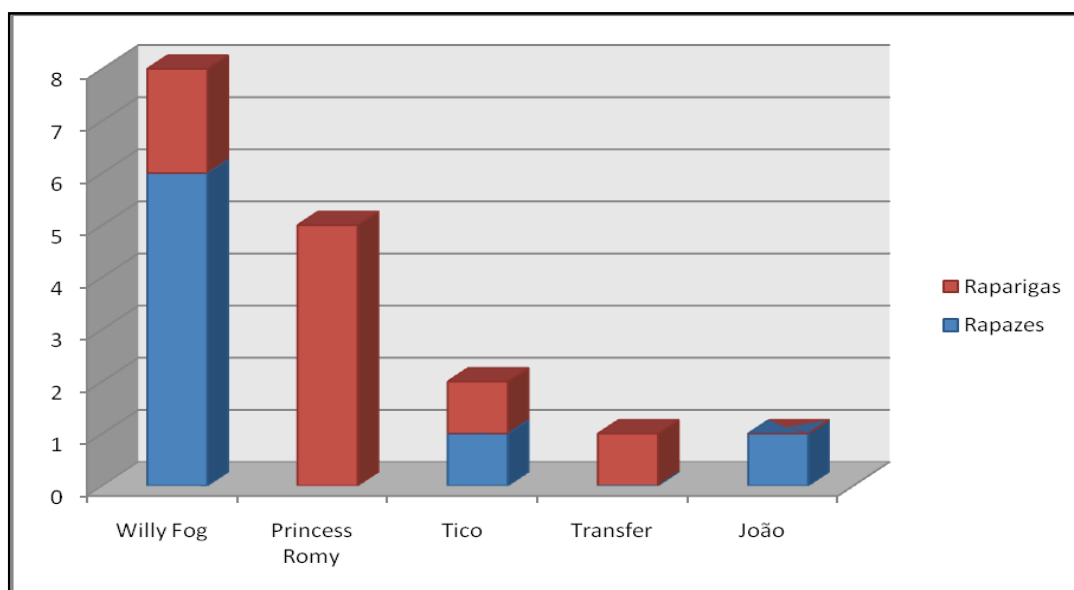
| <b>Tarefa que menos gostei de realizar</b> | <b>Rapazes</b> | <b>Raparigas</b> |
|--|----------------|------------------|
| <b>Biografia Linguística</b>               | 1              | 2                |
| Webquest                                   | 1              | 1                |
| Quadro-resumo                              | 0              | 1                |
| Ver episódio do DVD                        | 0              | 1                |
| 6ª tarefa- Transportes                     | 0              | 1                |
| Não fez as tarefas online                  | 1              | 1                |
| <b>Nenhuma</b>                             | <b>5</b>       | <b>2</b>         |

Podemos concluir então da tabela apresentada que os rapazes dizem ter gostado de realizar todas as tarefas, demonstrando menos capacidade de reflexão e auto-análise, sendo que um deles também não realizou as tarefas on-line. No caso das meninas, verificamos que as opiniões divergem, com uma variada enumeração de tarefas e com uma incidência na realização da biografia linguística em todas as tarefas. No caso da biografia linguística, que foi a primeira tarefa realizada na sala de aula, o facto das meninas a terem destacado, comprova mais uma vez a sua capacidade mais elevada de auto-reflexão e de abertura face à DLC.

Antes de analisarmos com mais detalhe as questões nove, dez e onze do questionário final, gostaríamos ainda de fazer referência ao facto de, através da pergunta cinco, termos ficado a conhecer qual a personagem da história abordada com a qual os alunos mais simpatizaram e também, através da pergunta seis, verificar o que os alunos aprenderam acerca das aventura de *Willy Fog* (ver Anexo 7). Tal como seria de esperar, as diferenças de gostos entre os dois sexos são bastante marcadas: enquanto os rapazes preferem o *Willy Fog*, seja porque é a personagem principal ou por ser um leão, as meninas, por seu lado, preferem a *Princess Romy*, justificando “[...] porque ela é muito bonita, inteligente e engraçada.” (Ro.), mas sobretudo, porque “É a princesa, porque é bonita e as meninas costumam gostar de princesas” (V.). Há também, no caso dos meninos, o Tico, que o aluno justifica dizendo “Porque é muito engraçado e diz muitas piadas” (Ant.), e até o João, personagem que não tendo nada a ver com a história do *Willy Fog* aparece aqui, sendo que o aluno justifica dizendo “A minha personagem preferida é o João<sup>122</sup>, porque ele é de Portugal como eu” (J.P.). Este aluno apela ao sentido de nacionalidade e pertença, demonstrando o seu orgulho em ser Português. No gráfico 17 podemos visualizar melhor estas preferências:

---

<sup>122</sup> Personagem que está presente no diálogo no site – <http://oureportfolio.multiply.com/journal/item/2>



**Gráfico 17: Qual é a tua personagem preferida?**

Em relação à **pergunta sete** verificamos que os alunos enriqueceram o seu conhecimento em relação à série animada/história que foi trabalhada e por isso destacamos a resposta de um aluno que nos diz que aprendeu que o *Willy Fog* “ [...] vive em Londres e vai dar a volta ao Mundo em 80 dias” (J.R.). Esta resposta é completada pela resposta de uma aluna, que, muito simplesmente nos diz: **“Eu sei que ele era muito viajante, era inteligente e muito pontual”** (Ro.). Há, no entanto, uma aluna que parece não ter assimilado assim tão bem o que foi explicado, dizendo “Agora sei que *Willy Fog* foi um grande escritor” (M.). Por último há a interessante e sincera resposta de uma aluna, que diz que **“Agora, acerca das aventuras de *Willy Fog* sei que foram mais interessantes do que pensava”** (F.)

Chegados à **questão oito**, na qual quisemos saber se os alunos iam continuar a utilizar o *Multiply* (ver Anexo 7) e para nosso agrado, todos os alunos responderam afirmativamente. Exceptua-se um, que se justificou, dizendo “Porque não tenho tempo, nem net” (Ra.). A propósito das razões desta resposta afirmativa encontramos alguma diversidade que nos permitiu não só construir a tabela que se encontra em baixo, como também verificar de que modo é que estas se encaixam nas CCTIC (ver 2.2.) Dentro das

respostas dadas pelos alunos, começamos então, pela **perspectiva** que se refere às **TIC como elemento de ludicidade**, por referir que os alunos querem continuar a utilizar o site porque é divertido e também, “Porque é engraçado e bonito” (M.). Como se pode ver na tabela estes foram dois dos aspectos privilegiados pelo sexo feminino: **diversão e sentido estético** (ver 2.2.1). No que diz respeito às **TIC como forma de acesso à informação**, destacamos o **gosto pela diversidade de tarefas**, quando uma aluna escreve que vai continuar a utilizar o site “Porque quero continuar (...) a mudar coisas no meu site” (Ro.), sendo que demonstra que tem facilidade na utilização das TIC e desenvolveu o gosto por este tipo de ferramentas. Em relação à **selecção da informação**, uma aluna vai mais longe e especifica mesmo que tipo de alterações gosta de fazer ao site, dizendo que vai continuar a utilizar o *Multiply* “**Porque posso pôr lá músicas, vídeos e mudar a imagem**” (So), apelando aqui, novamente, para o sentido estético. Como se pode ver pela tabela abaixo, foi na categoria relativa às TIC **como ferramenta de aprendizagem e comunicação**, que ambos os sexos revelaram o maior número de ocorrências. Por isso, destacamos o que uma aluna justifica, dizendo que é “**Para o melhorar e aprender coisas novas**” (Ma), remetendo não só para a importância que ela vê no site para o desenvolvimento das suas aprendizagens no geral, mas também, mais uma vez, ao nível do aspecto estético. No que refere ao desenvolvimento **das aprendizagens colaborativas e trocas comunicativas** em situações autênticas, os alunos revelam maior pré-disposição, pois afirmam que vão continuar a utilizar o site “Porque assim posso conhecer sobre o site dos meus amigos” (S); “Porque posso ver grandes comentários engraçados” (A.); ou “Sim, porque tem sido muito divertido falar com os meus amigos” (F.) - esta última remetendo também para a **diversão**. Há ainda outras respostas que também vão neste sentido do **poder que a comunicação e a colaboração têm na construção de aprendizagens**. O papel primordial das TIC enquanto ferramenta de comunicação é destacado, quando os alunos referem “Sim, porque **quero continuar a falar com os meus amigos (...)**” (Ro.); “Sim, **porque assim ainda posso comunicar com os meus colegas**” (A.F.); ou “Sim, porque **posso falar com os meus amigos e fazer tarefas**” (P.). Isto quer dizer que estes alunos têm consciência da importância do e-Portefólio para o



desenvolvimento das suas aprendizagens e da sua comunicação, ao mesmo tempo que desenvolvem também as suas competências em TIC.

Vejamos na Tabela 5 todos os dados que apresentámos e analisámos de forma mais sintetizada.

**Tabela 5: Porque é que vais continuar a utilizar o Multiply?**

| <b>Razão para continuar a utilizar o Multiply</b>        | <b>Rapazes</b> | <b>Raparigas<sup>123</sup></b> |
|--|----------------|--------------------------------|
| <b>Conversar com os amigos<br/>Comentar o site deles</b> | <b>3</b>       | <b>3</b>                       |
| <b>Modificar o site</b>                                  | <b>0</b>       | <b>3</b>                       |
| Aprender   | 1              | 1                              |
| <b>Divertir (-me)</b>                                    | <b>1</b>       | <b>3</b>                       |
| Fazer mais tarefas                                       | 1              | 1                              |
| Não tem Internet   | 1              | 0                              |
| Não justificou   | 1              | 0                              |

Em relação à presente tabela podemos concluir que, ao apresentarem as suas razões para continuarem a utilizar o site, os alunos, quer os rapazes, quer as meninas, focaram a sua atenção não só no facto de poderem conversar com os seus colegas on-line, mas também comentarem o site uns dos outros, ou seja, realçamos aqui os aspectos relacionados com a perspectiva das TIC como ferramenta de aprendizagem e comunicação, mais precisamente no desenvolvimento de aprendizagens colaborativas e de trocas comunicativas em situações autênticas. Tal dizer que os alunos valorizam o aspecto relativo ao aprender a relacionar-se e a saber conviver com os outros (cf. Delors, 1996). No caso das meninas, também foi valorizada a perspectiva das TIC como elemento

<sup>123</sup> Resultado não dá nove, porque houve meninas que justificaram com mais do que um aspecto.

de ludicidade, quer no que se refere à questão do divertimento quer também do aspecto estético, uma vez que referem que vão continuar a utilizar o site porque se divertem e querem modificá-lo e melhorá-lo.

Terminamos a análise dos dados com as **questões dez e onze** (ver Anexo 7), que incidiram sobre a satisfação dos alunos com o seu e-Portefólio de turma e sobre o seu e-Portefólio individual, respectivamente. Assim, a **pergunta dez** permitiu-nos aferir que a maioria dos alunos ficou satisfeito com o e-Portefólio de turma, com excepção de um menino, que, por ter faltado a algumas aulas, não participou em tudo. No caso das meninas, destacamos o sentido estético, mais uma vez, quando referem que “Sim, estou satisfeita porque todos os sites estão lindos” (P.), ou, acrescentado a importância da diversão, quando outra aluna refere “Sim, estou satisfeita com o e-Portefólio de turma, porque é giro e divertido” (V.). As meninas também revelam uma compreensão do espírito de equipa que este e-Portefólio exigiu, remetendo para a importância da colaboração entre todos para o desenvolvimento de aprendizagens em situações autênticas (categoria 3), visto que referem, por exemplo, “Sim, porque **trabalhámos** bem juntos” (S.); “O e-Portefólio que **construímos** é muito bonito” (M); ou “Sim, estou satisfeita porque foi muito giro o que **fizemos** até hoje” (F) (Anexo 23). Há um sentido de unidade, presente nas formas verbais **trabalhámos**, **construímos** e **fizemos**. Os meninos, por seu lado, manifestam que também se interessam pelo **sentido estético**, dizendo que estão satisfeitos com o e-Portefólio de turma: “Sim, porque é muito engraçado e gostei de o construir” (A.); ou simplesmente “Sim, estou satisfeito com o e-Portefólio, porque está muito bonito” (A.F.). Um menino deles começa por referir que está satisfeito, dizendo “Sim, porque trabalhamos bem” (Ra.), sendo que outro acrescenta que “Sim, porque conheci pessoas novas” (J.R.), demonstrando que utilizou o *Multiply* para **trocac comunicativas em situações autênticas** dentro da rede da ferramenta, revelando muita facilidade no acesso às TIC. Para concluir a análise da pergunta dez, acrescentamos apenas um dos comentários que mais gostámos de ler, porque resume bem o desenvolvimento das competências e TIC. Este aluno refere que “**Sim, estou satisfeito com o e-Portefólio de turma porque todos têm as suas preferências e empregam a sua opinião**” (J.P.), ou seja, todos interagem e colaboram entre si, dando a sua opinião e

desenvolvendo aprendizagens colaborativas e estabelecendo trocas comunicativas em situações autênticas.

No sentido de concluir a análise do questionário final, vamos agora debruçar-nos sobre a **questão onze**, que é a última que considerámos para a análise das CCTIC. Assim, como já referimos, nesta pergunta questionámos os alunos sobre a sua satisfação com o seu e-Portefólio, pedindo para justificarem a resposta. Mais uma vez se verifica, em ambos os sexos, uma tendência para valorizar **as TIC como forma de ludicidade e como ferramenta de aprendizagem e de comunicação**. Todos os alunos, à excepção de um menino – que não tinha Internet – e de uma menina – que teve um problema no computador –, manifestaram satisfação com o seu e-Portefólio. Destacamos a resposta de uma menina, que se insere na perspectiva das **TIC como forma de acesso à informação**. Ela refere **“Sim, estou satisfeita com o meu e-Portefólio, porque é muito engraçado pôr vídeos, fotos, o blog, links e reviews”** (F.), revelando que tem já conhecimento da ferramenta *Multiply* e que sabe como realizar as diferentes tarefas disponíveis. Por sua vez, os meninos colocam ênfase no sentido estético e ainda uma vontade de aprenderem e melhorarem o seu e-Portefólio. Deste modo, a maioria respondeu que está satisfeito por razões estéticas, dizendo **“Sim, porque foi giro e muito criativo”** (A.). Para concluir, um aluno acrescenta **“Sim, estou satisfeito com o meu e-Portefólio porque esforcei-me muito para o tornar melhor”** (J.P.) revelando vontade e empenho em aprender mais, em melhorar o site e, conseqüentemente, em desenvolver as suas competências em TIC.

Em suma, podemos afirmar que os dados analisados contribuíram para mostrar que através da construção de um e-Portefólio os alunos dos primeiros anos de escolaridade, podem dar os primeiros passos no desenvolvimento da competência plurilingue e intercultural e das competências em TIC. Podem ainda, acima de tudo, contribuir para dar bons exemplos de concepção de boas práticas. Quer isto dizer que através do e-Portefólio estes alunos embarcaram numa viagem que é capaz de mostrar a sua evolução ao nível das suas aprendizagens, sobretudo ao nível do desenvolvimento da literacia digital.

Após concluída a análise dos questionários vamos proceder a uma breve análise da entrevista semi-estruturada que realizámos à professora titular.

### **3.3. Entrevista realizada à Professora titular**

Neste último ponto de análise dos dados, gostaríamos de nos focar na entrevista que realizámos à professora titular da turma onde implementámos o projecto. Realizámos a entrevista no mês de Novembro de 2009, sendo que já tinham passado seis meses desde o início do projecto.

Ainda que a professora não tenha colaborado directamente no projecto, consideramos que a sua percepção, sobretudo ao nível da opinião e dos comentários dos alunos, é relevante e demonstra, de facto, todo o empenho e dedicação da turma ao projecto. Para além disto, a professora/investigadora entregou o panfleto do projecto (Anexo 2) à professora titular e também solicitou a sua ajuda para todas as tarefas necessárias.

A entrevista semi-estuturada (Anexo 21), já justificada no capítulo III, começou por aferir junto da professora se ela tinha achado o projecto interessante e útil, ao que respondeu que “O projecto foi muito interessante/ e muito útil.” Em seguida, quisemos saber a justificação, sendo que ela disse que “Os alunos aprofundaram conhecimentos/Alguns não tinham e adquiriram-nos/e// /trabalharam muito+/ o que foi muito útil+/ porque é era esse o modo que eu também queria implementar em todas as outras áreas // que eu implementava/de muito trabalho/ (...)”. Isto quer dizer a professora titular achou que o projecto fez com que os alunos ganhassem ainda mais ritmo de trabalho, o que foi ao encontro do método de trabalho dela nas outras áreas e, por isso, o projecto reforçou o método de trabalho das restantes áreas. Ela também achou que as tarefas estavam ao nível de aprendizagem dos alunos, porque tal como refere, “Eles faziam os trabalhinhos que tinham //Eu assisti a algumas coisas que eles faziam lá na sala / E / tinham a preocupação de fazer e eles conseguiam fazer sozinhos/Portanto estava ao nível deles...”. Quanto às tarefas que a professora titular se lembra dos alunos terem feito perto dela, conseguimos perceber que foram poucas ou

quase nenhuma, até porque, como ela refere “ [...] deviam ter medo de se pôr a fazer ao pé de mim/ (...) Até porque depois eles também não deviam querer que eu visse/porque depois eu depois eu exigia-lhes, começava-lhes a exigir aquilo melhor/ mais bem feito/ não fizeram ao pé de mim/não”. De qualquer forma, houve de facto tarefas que os alunos tiveram de fazer ou terminar em casa e foi bom confirmar que as fizeram mesmo em casa e não na escola, pois há muito alunos que fazem os trabalhos de casa na escola. Quisemos também saber se alguns alunos lhe disseram que estavam a ter dificuldades, ao que ela respondeu um pouco do que já era esperado: “Claro que há sempre alguns que se queixam.” Quisemos também saber a opinião da professora ao nível da forma como os alunos trabalhavam em grupo, uma vez que em quase todas as actividades do projecto os alunos tiveram de trabalhar nessa modalidade. Assim sendo, a professora titular acha que “Alguns alunos nunca aprenderam a trabalhar em grupo/ Eu também não sei, eles não conseguiram aprender/Tenho de pensar agora// Também é verdade que alguns alunos não era aceites pelo grupo/ ou porque não conseguiam desempenhar as tarefas e os colegas achavam que eles só queriam copiar.”

Para além disto, professora também confirmou que lhe pareceu que “Eles estavam muito empenhados” nas tarefas solicitadas, aspecto que já foi confirmado pelas respostas de satisfação dos alunos. É ainda de salientar na entrevista que realizámos à professora titular o facto de ela ter dito: “ [...] que eles fizeram um trabalho//no Inglês/ que comigo nunca fizeram/ e eu não era capaz de implementar (...)”. Na verdade, a professora refere-se aqui ao trabalho que os alunos fizeram ao **nível do desenvolvimento das competências em TIC**, quando ela nos diz que foi ao nível “Dos e-mails. / Daquele contacto. /Aquele contacto uns com os outros/ com a professora/ talvez por não estar tão vocacionada/ para essas comunicações modernas. // Para as novas tecnologias/ e eles interessavam-se muito por isso/Ahm//interessavam-se mesmo muito.” Portanto, quando questionámos a professora “Se acha que as tarefas realizadas permitiram desenvolver competências em TIC/ligadas às novas tecnologias?”, respondeu, obviamente que sim, “Muito/Muitíssimo.”

Segundo a entrevistada, ao nível do desenvolvimento da competência plurilingue e intercultural não conseguiu notar tanto essa evolução, talvez porque, segundo ela, “ (...)

não tinham oportunidade para isso/Eu também não lhes dada assim tantas oportunidades para divagar/ para entrar noutros temas.” Isto quer dizer que como a professora não os deixava conversar com ela, nas suas aulas, acerca do projecto da aula de Inglês, os alunos não tiveram oportunidade de lhe contar o que estavam a aprender ao nível de palavras em novas línguas, por exemplo, e também nos apercebemos, ao longo da entrevista, que a professora não estava também muito elucidada/sensibilizada para estes conceitos de DLC e CPI.

Em suma, no geral, segundo ela, o projecto esteve articulado com as restantes áreas do 1.º ciclo, nomeadamente, tal como refere “Com estudo do meio/com// a língua portuguesa/ com as TIC”, sendo a interdisciplinaridade era de facto um dos objectivos do nosso projecto, para além do desenvolvimento das competências já referidas. Para terminar, a entrevistada ainda reforçou que acha que o projecto correu “Muito bem” e que concorda que deviam ser implementados mais projectos como este, dizendo “Acho/dinâmico/com o tempo ali//bem aproveitado/nem dava tempo para eles arranjam outras coisas (...)”, uma vez que os alunos rentabilizaram o seu tempo e as suas aprendizagens. Considerou que o projecto, para além de os motivar, os ocupou de forma bastante instrutiva.

No seguimento de termos analisado a pequena entrevista realizada à professora titular, vamos debruçar-nos, neste último ponto do capítulo, sobre o e-Portefólio implementado.

#### **4. O e-Portefólio**

Após termos analisados todos os dados referentes aos questionários e à entrevista, vamos agora fazer uma breve contextualização e análise do e-Portefólio de turma construído ao longo da implementação do projecto. Começamos por analisar a forma como este está organizado, bem como alguns dos comentários dos alunos, não só aquando da implementação do projecto, mas também na sua fase posterior.

##### **4.1. O e-Portefólio de turma**

Assim que entramos na página do e-Portefólio (<http://oureportfolio.multiply.com/>), começamos por visualizar a barra de ferramentas

que se encontra na parte superior da página e nos indica todas as secções que podemos visitar, dentro do site. Temos assim sete secções: *Home*, *Blog*, *Photos*, *Video*, *Music*, *Calendar* e *Links*. Desta forma, na primeira página da entrada do site/e-Portefólio aparece “Welcome to our e-portfolio”, que de uma forma breve dá as boas vindas aos alunos e utilizadores, convidando os alunos a fazerem as tarefas e a divertirem-se (versão em Inglês e Português). Logo em seguida há um resumo das *tags*, ou palavras-chave das tarefas e pontos importantes do que está presente no site, sendo que as palavras destacadas a **bold** (destacadas a negrito) são *around the world*, *tasks* e *willy fog*, sendo os temas mais tratados ao longo do site, como seria de esperar. Na segunda secção, temos logo uma panorâmica geral das fotos<sup>124</sup> que estão disponíveis para visualização, relativas às tarefas realizadas pelos alunos, quer em termos escritos, quer presenciais, em sala de aula. Aqui incluímos o panfleto do projecto, o esquema das sessões e o certificado que demos aos alunos no final das nove sessões. Também temos os resultados das tarefas, desde a primeira, a biografia linguística, passando pelos textos realizados pelos alunos acerca da biografia de Jules Verne; até às fichas dos genéricos nas três línguas (Inglês, Francês e Espanhol), cada um com a sua cor respectiva (azul, verde e laranja) e ainda o quadro-resumo preenchido, aquando da terceira tarefa e as fotos de localização da acção, através do *google earth*. Para além destas fotos, incluímos ainda a foto da tabela com as estrelas representativas da pontuação de cada um dos grupos de trabalho, respectiva evolução e resultado final, com destaque para os grupos vencedores. Incluímos ainda as fotos da colocação das bandeiras no mapa-mundo, na sala de aula (quarta tarefa), as fotos das personagens principais da história (*Willy Fog*, *Rigodon*, *Princess Romy*, *Tico*, *Transfer*), para realização da quinta tarefa, e também fotos das fichas informativas dos meios de transportes realizadas pelos diferentes grupos (sexta tarefa) e, por último, fotos da sétima, oitava e nona tarefas, relacionadas com a pesquisa e preenchimento de tabelas balão para a redacção da viagem imaginária. Para além disto, há ainda na secção seguinte, as *latest infos*<sup>125</sup>, assim definidas pela professora/investigadora, uma vez que cada uma destas secções pode ser personalizada com o título que o utilizador preferir,

---

<sup>124</sup> <http://oureportfolio.multiply.com/photos>

<sup>125</sup> <http://oureportfolio.multiply.com/journal>

com excepção das secções pré-definidas na barra superior. Esta secção não é mais do que o resumo das entradas no *blog*, que dão aos alunos e utilizadores uma visão geral do que se vai escrevendo no *blog* e do que era urgente ler e perceber aquando da implementação das tarefas do projecto. A secção *calendar*<sup>126</sup> corresponde aqui, na página *home*, às *our tasks*, e contém as datas mais relevantes dos prazos que os alunos tinham que cumprir no decurso do projecto. Há ainda os vídeos<sup>127</sup>, que estão relacionados com os genéricos da série animada, contendo o primeiro episódio que os alunos visualizaram na sala de aula e ainda o vídeo relativo a Júlio Verne, necessário para introdução da segunda tarefa da *wequest* em sala de aula (Anexo 13; ver sessão 3 no capítulo III). Mesmo no final da página principal, temos ainda os *links*<sup>128</sup> mais importantes, algumas músicas<sup>129</sup>, incluídas para ajudar os membros deste grupo/e-Portefólio a relaxar, e a secção *Leave a message*, onde os alunos pudessem deixar comentários ou mensagens.

Concluída a apresentação do e-Portefólio de turma, importa ainda referir que há comentários interessantes dos alunos nas diferentes secções do site, de acordo com o que lhes era solicitado comentar ou responder, que merecem também a nossa atenção. Começamos então por referir os comentários acerca das fotos e, em seguida, referimos os que são relativos às respostas aos *posts* do *blog*.

No geral, em relação às fotos dos seus trabalhos e dos colegas, ao alunos vão fazendo comentários positivos, dizendo “Fixe” ou “ Estão giras as fotos” ou até mesmo especificando que “Fui só eu que fiz este trabalho mas tá bem [...]”<sup>130</sup>(V.), uma vez que esta aluna viu o texto da biografia de Júlio Verne, que sendo uma tarefa de grupo, foi, segundo ela, individual. Há, sem dúvida, outro tipo de abertura para escrever o que se realmente se pensa, e as TIC vêm permitir essa abertura e sinceridade por parte dos seus utilizadores. Nas fotos dos genéricos<sup>131</sup> há algumas alunas mais perfeccionistas que criticam de certa forma o tom de verde ou azul utilizado por outros colegas, na medida em que não o consideram o mais adequado. Aqui está presente mais uma vez a

<sup>126</sup> <http://oureportfolio.multiply.com/calendar>

<sup>127</sup> <http://oureportfolio.multiply.com/video>

<sup>128</sup> <http://oureportfolio.multiply.com/links>

<sup>129</sup> <http://oureportfolio.multiply.com/music>

<sup>130</sup> <http://oureportfolio.multiply.com/photos/album/20/20#photo=5>

<sup>131</sup> <http://oureportfolio.multiply.com/photos/album/13/13>;

<http://oureportfolio.multiply.com/photos/album/15/15>



preocupação com o sentido estético que as meninas demonstram ao longo da implementação de todo o projecto. Ainda em relação a esta tarefa (terceira), há uma aluna que nos diz em relação ao preenchimento dos espaços do genérico da Língua Espanhola<sup>132</sup>, que “Este foi o mais fácil não haja dúvida” (F.), sendo que o mais difícil não foi identificado, talvez porque todos foram considerados acessíveis. Pela análise dos comentários, também nos apercebemos de que o cuidado com a ortografia e a escrita é praticamente inexistente ou nulo, quando feito on-line, começando os alunos as frases com letra minúscula, não fazendo pontuação e esquecendo os acentos. Estes aspectos são típicos da falta de consciência do aluno de que on-line também tem que se ter cuidado com estes aspectos, genericamente talvez porque associam a escrita no computador à escrita no Word, onde têm um corrector automático de erros e gralhas. A tarefa do quadro-resumo com os principais aspectos do itinerário do Willy Fog (Anexo 16) volta a ser identificada pela mesma aluna, que o fez aquando do preenchimento do questionário, como “Sim, foi um pouco difícil mas eu gostei” (F.)<sup>133</sup>. Os alunos também gostaram de ver as fotos do *google earth*, dizendo “Que giro” (Ma)<sup>134</sup> e há também comentários que nada têm a ver com o projecto, mas com as relações interpessoais destes com a professora/investigadora e com o facto de alguns colegas do 4.º ano de escolaridade não terem acompanhado a turma para o 5º ano. Isto mostra que os alunos continuaram a servir-se do site, mesmo depois do final da implementação do projecto, sendo que esse aspecto é facilmente visível pelas datas dos comentários, que vão desde a sua implementação (Maio/Junho 2009), passando por Outubro, Novembro e Dezembro de 2009. Os alunos também comentam que gostaram bastante dos desenhos das personagens, que foram feitos por eles, e em relação à quinta tarefa, relativa ao jogo do “Who’s who?” (ver sessão 5, capítulo III), uma delas afirma mesmo que “Eu achei as tarefas divertidas, algumas fáceis e outras um pouco mais difíceis” (V.), sendo confirmada esta opinião por dois colegas logo em seguida<sup>135</sup>.

<sup>132</sup> <http://oureportfolio.multiply.com/photos/album/16/16>

<sup>133</sup> <http://oureportfolio.multiply.com/photos/album/12/12>

<sup>134</sup> [http://oureportfolio.multiply.com/photos/album/6/Willy\\_Fogs\\_trip](http://oureportfolio.multiply.com/photos/album/6/Willy_Fogs_trip)

<sup>135</sup> <http://oureportfolio.multiply.com/photos/album/10/10>

No que se refere aos *posts* do *blog*, os alunos colocam logo no primeiro post o resumo do texto que lhes é solicitado, um por grupo, e a professora/investigadora vai colocando os pontos que cada um dos grupos tem no resumo, tendo obtido a melhor pontuação aquele que melhor percebeu o texto original em várias línguas<sup>136</sup>. Podemos ainda visualizar, na zona *calendar*<sup>137</sup>, as respostas que os alunos colocaram aquando de uma das actividades da segunda tarefa, relacionada com o vídeo que foi utilizado para introduzir a personalidade de Júlio Verne<sup>138</sup>. Apenas um dos grupos acertou as cinco questões, sendo que os restantes quatro falharam sobretudo na pergunta dois, que se referia ao significado da palavra francesa “monsieur”, e os quatro grupos responderam ser “meu senhor”, e apenas um dos grupos respondeu “senhor”, que era a resposta certa.

Quando foi pedido aos alunos que dessem a sua opinião acerca do projecto, após duas semanas de trabalho, respondendo a três perguntas específicas (1. Estás a gostar? Sim ou Não? E porquê?; 2. Do que gostaste mais até agora?; 3. O que esperas das restantes actividades?)<sup>139</sup>, as respostas dos alunos foram de que as tarefas estavam a ser interessantes e giras, sendo que isto nos remete para o sentido de diversão e vontade de aprender que o grupo revelou ao longo da implementação do projecto e também após a análise dos questionários. Há uma aluna que diz em relação à primeira pergunta “Eu estou a adorar porque é uma experiência nova que está a ser super interessante e divertido” (F). No que se refere à segunda pergunta, os alunos revelam estar a gostar de realizar as tarefas em si, de poder trabalhar em grupo e também de falar com os colegas, via on-line, e até da realização da *webquest* – aspectos que foram referidos nas respostas aos questionários. Quanto à última questão, os alunos esperavam que as tarefas se mantivessem interessantes e divertidas e também que se tornassem um pouco mais difíceis. Os comentários dos alunos aos *posts* foram ainda no sentido de confirmar que estavam a entender o que lhes era pedido para realizarem ou para confirmarem junto da professora/investigadora, se as tarefas que tinham feito estavam bem. Nos comentários posteriores ao projecto nota-se que os alunos sentem saudades do que foi feito, pois

---

<sup>136</sup> <http://oureportfolio.multiply.com/journal/item/2/2>

<sup>137</sup> [http://oureportfolio.multiply.com/calendar/item/10003/End\\_of\\_the\\_2nd\\_task](http://oureportfolio.multiply.com/calendar/item/10003/End_of_the_2nd_task)

<sup>138</sup> <http://zunal.com/introduction.php?w=29385>

<sup>139</sup> <http://oureportfolio.multiply.com/journal/item/7/7>

dizem “Bons velhos tempos” (V.), o que revela que ficou neles a motivação para realizarem mais projectos desta natureza.

Para concluir, deixamos aqui um *post* de uma aluna, colocado em Dezembro de 2009, que pensamos que resume bem a motivação que se criou nestas crianças: “Bons tempos, eu também gostava de criar um site onde entrassem: a Pipas, a Márcia, a Helena e outros, mas nem todos os meninos (V.)”<sup>140</sup>.

Analisado o e-Portefólio de turma, vamos em seguida debruçar-nos sobre três e-Portefólios individuais.

## **4.2. Os e-Portefólios individuais**

Depois de contextualizado e analisado o e-Portefólio de turma, passamos agora à análise dos três e-Portefólios individuais, que seleccionámos de acordo com critérios de diferenciação da sua qualidade e também, pela forma sistemática como foram e utilizados. Assim sendo, temos: o (A), que consideramos melhor, o (B), intermédio e o (C), o mais fraco. Vamos analisar as diferentes secções de cada um dos e-Portefólios, à semelhança do que fizemos na análise do e-Portefólio de turma, mas de forma mais resumida e sintetizada e concluindo acerca da sua contribuição para dar resposta à nossa pergunta de investigação e para concretizar os nossos objectivos investigativos.

### **4.2.1. O e-Portfólio (A)**

No e-Portefólio que seleccionámos como sendo o mais completo e elaborado até à altura em que finalizámos a redacção do nosso estudo, podemos facilmente observar logo na página de entrada *Home* (<http://pipinhas.multiply.com/>) que todas as secções do site, com excepção das *notes*, foram preenchidas pela aluna em questão e, segundo a nossa opinião, de forma bastante criativa, original e completa. Assim, começamos por fazer referência à primeira secção, que contém uma saudação informal, dizendo “Olá pessoal, tudo bem?”, colocando logo os colegas à vontade e demonstrando que está a interagir com eles. Avançamos em seguida para a primeira secção do site, definida pela

---

<sup>140</sup> <http://oureportfolio.multiply.com/calendar/item/10001/10001>

aluna como *Photos*, que se encontram, sem dúvida, em grande destaque no site. A aluna colocou então trinta e cinco álbuns de fotos<sup>141</sup>, em duas páginas, que vão desde imagens de desenhos animados até fotos da vida pessoal da própria aluna, mais especificamente das actividades de tempos livres, que a aluna tem fora da escola, de forma a, na nossa perspectiva, se dar a conhecer aos colegas do grupo numa outra faceta, diferente daquela que tem oportunidade de mostrar na escola. A aluna revela-se também cuidadosa ao dar nomes/títulos aos álbuns, alguns dos quais têm já comentários dos colegas do grupo, revelando a interacção que se criou entre os diversos membros desta pequena comunidade virtual. No seu *blog*<sup>142</sup>, apenas há um pequeno texto em Inglês que fala sobre ela, mas através da sua representação iconográfica, neste caso, tendo escolhido a Mafalda, desenho animado, para a representar, e que foi escrito aquando da implementação do projecto. Aqui está talvez presente a dificuldade que é ainda para os alunos deste nível de escolaridade falarem abertamente sobre si mesmos, sendo mais fácil, desta forma, expressarem-se através de imagens e fotografias. A aluna colocou também quatro páginas com diversos vídeos<sup>143</sup>, demonstrando assim que compreendeu e registou como se fazia esse processo, explicado pela professora/investigadora numa das sessões anteriores ao início da implementação oficial do projecto. Vemos então vídeos das suas músicas favoritas, sobre os seus passatempos ou ainda acerca dos seus desenhos animados preferidos. Encontramos aqui uma panóplia de vídeos que servem para que ela possa dar a conhecer os seus gostos, partilhando-os com os colegas do grupo virtual. Ao nível do *Calendar*<sup>144</sup>, encontramos uma tabela extensa com a data do seu aniversário, datas de testes escolares, que são uma prova de que a aluna entendeu a utilidade desta secção que lhe permite organizar as suas tarefas e colocá-las visíveis para os outros utilizadores do grupo. Antes de avançarmos para a última secção do site, fazemos aqui uma pequena apresentação da secção das reviews<sup>145</sup>, que sendo apenas nove, são muito bem conseguidas pela aluna, que inclui seis pequenas críticas a livros, uma a um jogo de computador, uma da sua banda preferida e ainda uma acerca de uma cantora *pop*. De

---

<sup>141</sup> <http://pipinhas.multiply.com/photos>

<sup>142</sup> <http://pipinhas.multiply.com/journal>

<sup>143</sup> <http://pipinhas.multiply.com/video>

<sup>144</sup> <http://pipinhas.multiply.com/calendar>

realçar, nesta secção, que a aluna foi sempre muito rápida e simpática nas respostas que deu à professora/investigadora acerca de um dos livros, por exemplo, demonstrando o seu interesse e motivação na utilização assídua desta ferramenta<sup>145</sup>. Na última secção do site – links<sup>147</sup> – a aluna apresenta sites diversificados, desde jogos a sites educativos, como a caixa mágica, passando por sites relacionados com os seus passatempos favoritos.

Em suma, podemos concluir que o site apresentado é de facto um exemplo de dedicação e empenho, quer pelo conteúdo, quer pelo *template* utilizado, que se apresenta actual e moderno e que tem vindo a ser alterado pela aluna ao longo do tempo. Para além disso, verifica-se pelas datas presentes no site que há uma utilização contínua do mesmo há quase um ano e que os colegas têm colaborado com comentários e *posts*, que já ultrapassam quinhentos na página de entrada. A aluna tem já seis contactos, todos relativos à rede de amigos do grupo/turma. Ela demonstra sem dúvida que desenvolveu competências em TIC.

Seguidamente vamos então analisar o segundo e-Portefólio, que consideramos mais fraco do que este, devido às razões que em seguida apresentaremos.

#### **4.2.2. O e-Portefólio (B)**

O segundo site que vamos analisar está, na nossa opinião, tão completo como o anterior, porque também preenche quase todas as secções do site, mas não nos parece que esteja tão bem organizado e que seja tão coerente na forma como está estruturado.

Assim, podemos observar na página de entrada (<http://ignautius.multiply.com/>) que a disposição das janelas não é a mais adequada, na nossa perspectiva, na medida em que, devido à opção de *template* escolhido pelo aluno, não visualizamos os conteúdos de cada secção de forma tão clara como o fazemos no site da aluna anterior. Para além destes aspectos, na primeira secção, definida aqui como *About me*, temos apenas um pequeno texto acerca da marca de surf que o aluno quer representar, sem qualquer tentativa de diálogo com o utilizador, ao contrário do que faz a aluna do primeiro site. A

---

<sup>145</sup> <http://pipinhas.multiply.com/reviews>

<sup>146</sup> <http://pipinhas.multiply.com/reviews/item/6>

<sup>147</sup> <http://pipinhas.multiply.com/links>

secção do *blog* parece neste site ter sido substituída pela secção *Notes*<sup>148</sup>, não estando os *posts* aqui colocados no seu devido lugar e, sendo o aspecto visual desadequado ao tipo de mensagem que o aluno pretende passar para os restantes utilizadores. Por sua vez, as *photos*<sup>149</sup>, secção que vem logo a seguir, não são mais do que 20 álbuns, todos contidos numa página, acerca de desenhos animados, filmes e programas de TV, não revelando sobre o aluno, ao nível da vida pessoal, o que acontece no site anterior. Os vídeos<sup>150</sup>, que também se concentram apenas numa página, incidem sobre programas de televisão, desenhos animados e música, um pouco à semelhança do site anterior, e o aluno consegue já alguns comentários de colegas da comunidade. Ao contrário da aluna anterior, o aluno tem também uma secção específica para música<sup>151</sup>, que demonstra que compreendeu como se inclui esta secção, um ponto bastante positivo. A tabela deste aluno na secção *calendar* é bastante mais incompleta do que a do site anterior, contendo apenas três entradas, referentes ao aniversário do aluno, ao final das aulas e a um teste, sinal de que não utiliza com tanta regularidade esta secção tão útil. Na secção *reviews*<sup>152</sup>, o aluno não é tão diversificado como a aluna anterior e, nas catorze entradas que aqui se encontram, onze são dedicadas a jogos de computador, nas quais a maioria dos alunos do grupo faz poucos comentários, sendo duas dedicadas a livros e uma dedicada a um filme. A secção *Links*<sup>153</sup>, que contém duas páginas, tem algumas referências a sites de jogos, de desenhos animados e também um site de uma junta de freguesia. Uma última referência ao número de contactos<sup>154</sup> que o aluno em questão tem, que são onze, sendo que alguns foram já sites criados por ele para o seu núcleo familiar (pais e irmã), aspecto a destacar, pois demonstra mais uma vez o desenvolvimento das competências em TIC.

Concluimos que ao visitarmos este e-Portefólio vemos que o aluno está à vontade na utilização da ferramenta, tal como verificámos no anterior, mas pensamos que é perceptível que o conteúdo não é tão completo, nem revela tanto empenho ou dedicação como o site que analisámos anteriormente.

---

<sup>148</sup> <http://ignautius.multiply.com/notes>

<sup>149</sup> <http://ignautius.multiply.com/photos>

<sup>150</sup> <http://ignautius.multiply.com/video>

<sup>151</sup> <http://ignautius.multiply.com/music>

<sup>152</sup> <http://ignautius.multiply.com/reviews>

<sup>153</sup> [http://ignautius.multiply.com/links?&=&page\\_start=0](http://ignautius.multiply.com/links?&=&page_start=0)

Passemos então à análise do último e-Portefólio, que é o mais fraco dos três aqui apresentados.

#### 4.2.3. O e-Portefólio (C)

O último site que vamos analisar também tem as secções quase todas preenchidas, mas há dificuldades ao nível das TIC que não se verificam nos dois e-Portefólios anteriores. Na página de entrada (<http://purpelina.multiply.com/>) podemos verificar que há uma dinâmica mais reduzida do que nos dois anteriores, revelando-se não só no *template*, menos criativo e original, mas também pela reduzida informação a que temos acesso na página de entrada. No entanto, consideramos que também esta aluna conseguiu manusear quase todas as secções disponíveis, tendo feito, uma melhor utilização das secções do *blog* e da *reviews* e mais fraca do *video*.

Assim, na primeira secção, também definida como “About me”, há um pequeno texto acerca dela mesma ou de uma menina que ela personifica com outro nome, não havendo qualquer tentativa de aproximação ao utilizador, como acontece no primeiro e-Portefólio. Na secção *notes*<sup>155</sup>, que neste caso não substituí o blog, há referências sobre notas de testes escolares, o Natal e ainda sobre jogadores de futebol e que, tal como no site anterior, também não se encontram, na nossa opinião, na secção mais adequada. O *blog*<sup>156</sup> da aluna talvez seja o mais completo dos três, ao nível dos *posts*, contendo três: um relativo ao texto que escreveu em Inglês, aquando da implementação do projecto, outro relacionado com uma carta ao pai Natal e um último, relativo a uma história de Natal. Esta é, na nossa opinião, a secção mais forte deste e-Portefólio, que revela uma aluna que reflecte e quer dar-se a conhecer através do que escreve. Há também alguns comentários dos colegas acerca do que ela escreve, o que é bastante positivo, porque revela a partilha e a troca de ideias que se criaram no seio do grupo. No que se refere à secção *photos*<sup>157</sup>, há de facto três páginas com cinquenta e cinco álbuns. No entanto, vemos que também não há uma preocupação em mostrar mais do que fotos de desenhos

---

<sup>154</sup> <http://ignautius.multiply.com/contacts>

<sup>155</sup> <http://purpelina.multiply.com/notes>

<sup>156</sup> <http://purpelina.multiply.com/journal>

<sup>157</sup> [http://purpelina.multiply.com/photos?&=&album=&page\\_start=0](http://purpelina.multiply.com/photos?&=&album=&page_start=0)

animados, animais, clubes desportivos, bolos, séries e programas de televisão, ou seja, a aluna, tal como acontece com o site anterior, não revela muito mais acerca de si mesma e da sua intimidade, como faz brilhantemente nesta secção a aluna do e-Portefólio (A). Na secção vídeos<sup>158</sup> verificamos algumas dificuldades de utilização das ferramentas do site, que não sucedem nos dois sites anteriores, uma vez que não conseguimos visualizar nenhum dos vídeos, o que significa que o *upload* não foi bem feito, ou o formato dos filmes é desadequado, demonstrando assim que a aluna assimilou com dificuldades as recomendações dadas pela professora/investigadora acerca deste aspecto. Na secção *calendar* há também alguma coerência na colocação dos registos, que também variam entre o seu aniversário e os testes escolares. Na secção reviews<sup>159</sup> a aluna volta a mostrar alguma qualidade, uma vez que nos apresenta três páginas de críticas diversificadas, doze acerca de livros, trinta e cinco acerca de personalidades famosas da escrita, do desporto, cinema, da música ou da televisão e ainda duas acerca de dois filmes infantis. Aqui também gostaríamos de destacar a falta de cuidado que a aluna tem com alguns dos títulos que coloca, aspecto que vai sendo corrigido pelos colegas. No entanto, há quantidade e alguma qualidade nestas três páginas e a aluna revela um pouco mais acerca de si mesma, dos seus gostos e personalidade, dando-se a conhecer um pouco mais aos colegas. Chegados por fim à última secção do site em análise, realçamos que os *links*<sup>160</sup> que a aluna coloca são referentes a sites de jogos, animais e também acerca de letras de músicas. Esta aluna tem nove contactos na sua lista, sendo que dois deles são os professores responsáveis pelo projecto e os restantes colegas sete são colegas do grupo. De realçar em relação a este último site, que não fosse o fraco template utilizado pela aluna e as dificuldades técnicas em fazer o *upload* dos vídeos, este poderia ter sido o segundo melhor dos três e-Portefólios.

Antes de darmos por terminada a nossa análise de dados vamos apenas mencionar quais os contributos da análise destes três exemplos de e-Portefólios para a concretização dos nossos objectivos de investigação e de que forma respondem à nossa pergunta de investigação – “Como pode a construção de um e-Portefólio contribuir para

---

<sup>158</sup> <http://purpelina.multiply.com/video>

<sup>159</sup> [http://purpelina.multiply.com/reviews?&=&page\\_start=0](http://purpelina.multiply.com/reviews?&=&page_start=0)

<sup>160</sup> <http://purpelina.multiply.com/links>



o desenvolvimento da competência plurilingue e intercultural e das competências em TIC nos alunos de Inglês nos primeiros anos de escolaridade?”. Pensamos que o modo como estes três alunos se empenharam na sua construção é uma forma de mostrar que conseguiram, de facto, desenvolver competências em TIC e as respostas que foram dando nos questionários que analisámos permitiram-nos concluir que dão já também os primeiros passos no desenvolvimento da CPI. Mais do que isto, parece-nos que em projectos futuros, estes e-Portefólios poderão constituir-se exemplos de boas práticas que podem ser seguidas e melhoradas, conseguindo assim mostrar que a implementação de um e-Portéfolio nos primeiros anos de escolaridade pode ser um veículo de reflexão e introspecção. Deste modo, esperamos que através desta viagem de Júlio Verne à *volta do Mundo em 80 dias* sirva de inspiração para mostrar que viajar é uma forma de despertar para outras línguas e culturas, ou seja, para a janela mágica do mundo que nos chega a casa, hoje em dia, muito através das novas tecnologias de informação e comunicação, mais precisamente através da Internet.

Após a análise de dados, passamos em seguida a apresentar as conclusões do estudo aqui apresentado, reflectindo sobre a pergunta de investigação e os objectivos investigativos, e ainda sobre as limitações do estudo e as nossas perspectivas para projectos futuros.



## Conclusões e reflexões finais

“The important thing is not to stop questioning.”

(Albert Einstein)

Na fase final do desenvolvimento do nosso estudo, que teve como principal objectivo analisar os contributos da construção de um e-Portefólio para o desenvolvimento da CPI e das competências em TIC, em alunos de Inglês dos primeiros anos de escolaridade, é chegado o momento de reflectir acerca do trabalho realizado.

Ao longo do nosso enquadramento teórico, procurámos justificar a sensibilização à diversidade linguística e cultural no quadro das políticas educativas linguísticas europeias e portuguesas, tendo procurado definir o conceito de competência plurilingue e intercultural, atentando nas suas implicações didácticas ao nível dos primeiros anos de escolaridade (cf. capítulo I). Foi nosso objectivo demonstrar que as práticas educativas devem ser “capazes de desenvolver imagens mais positivas das línguas”, que preparem os alunos para “o exercício de uma cidadania mais participada e, por isso, mais plurilingue” (Andrade, Araújo e Sá & Moreira, 2007: 16). Analisámos ainda os contributos da integração das TIC no 1º CEB, referindo-nos às principais recomendações da UNESCO e às directrizes do Plano Tecnológico da Educação implementado em Portugal, sem esquecer os contributos do e-Portefólio para uma educação plurilingue e intercultural (cf. capítulo II). Neste ponto, tivemos em linha de conta que:

“As tecnologias de informação e comunicação são mais do que um simples meio de contacto e transporte de informação, para se apresentarem como o instrumento para a aprendizagem e a construção colaborativa do conhecimento, desenvolvendo assim novas formas para o modo como os alunos aprendem e também novos contextos para a realização das tarefas on-line.” (Dias, 2003 apud GEPE, 2009, 125).

De forma a darmos resposta à nossa questão e objectivos de investigação, e reconhecendo que é necessário promover, desde os primeiros anos de escolaridade, actividades que despertem a curiosidade para as questões da diversidade a par da utilização das Tecnologias de Informação e Comunicação, elaborámos um projecto de intervenção interdisciplinar, implementado nas sessões de inglês do 1.º CEB, como Actividade de Enriquecimento Curricular, no qual os nossos alunos tiveram a possibilidade de realizar uma viagem tecnológica, plurilingue e intercultural (cf. capítulo III).

Consideramos ter dado resposta à nossa pergunta de investigação, ainda que após a análise dos dados (cf. capítulo IV), tenhamos verificado ter recolhido mais informação relativa ao desenvolvimento das competências em TIC, tendo por isso favorecido sobretudo as aprendizagens dos alunos a este nível. Os alunos contribuíram assim para a construção de um e-Portefólio de turma e conseguiram criar os seus próprios e-Portefólios, o que lhes permitiu mobilizar diversos saberes, mas sobretudo desenvolver competências em TIC. Consideramos ainda que, através da análise dos questionários e dos e-Portefólios criados pelos alunos, foi evidente a forma como estes se envolveram nas tarefas, com gosto e empenho, não só porque as consideram lúdicas, mas também porque puderam pesquisar e aceder a informação nova, estabelecerem comunicação uns com os outros, desenvolvendo aprendizagens colaborativas. Para chegarmos a estas conclusões, foram essenciais as categorias de análise que construímos, quer para análise das competências em TIC, quer da competência plurilingue e intercultural.

Deste modo, consideramos ter dado uma resposta mais concreta a parte da questão de investigação, uma vez que a CPI, ainda que tenha sido trabalhada, tal como se pode verificar pela análise do questionário final, não foi tão explicitamente desenvolvida ao nível da construção dos e-Portefólios individuais. Assim, ao nível do e-Portefólio de turma e dos e-Portefólios individuais parece-nos que poderíamos ter conduzido os alunos a outro tipo de actividades, como por exemplo, pesquisas on-line, que lhes permitissem desenvolver esta competência de forma mais explícita e concreta. Apesar disso, sabemos agora que tal não sucedeu, devido a algumas limitações que ocorreram aquando da realização do nosso estudo e que passamos em seguida a apresentar.

Em relação às **limitações do estudo**, começamos por referir que o estudo que agora terminamos é de certa forma pioneiro na medida em que não encontrámos outros estudos feitos em Portugal que interligassem a construção de um e-Portefólio com o desenvolvimento da CPI e das competências em TIC, no que diz respeito ao inglês do 1.º CEB. Para além disto, dada a abrangência e complexidade da pergunta de investigação, consideramos que o nosso estudo, que sofreu alterações ao longo do tempo, não só ao nível das decisões tomadas, mas também dos procedimentos adoptados, poderia ter tido resultados ainda mais satisfatórios e mais visíveis.

Assim, sabemos que uma das limitações do nosso estudo prende-se com a questão dos *timings*, que sabemos não terem sido os melhores em algumas fases do estudo. No que se refere à implementação do projecto de intervenção, consideramos que esta foi um pouco tardia, não nos permitindo realizar *à posteriori* novas actividades com os alunos, de forma a recolhermos mais dados, que nos permitissem analisar sobretudo a evolução da CPI. Para além disso, o facto de se tratar de uma AEC e não de uma disciplina curricular, foi também outra condicionante do desenvolvimento do projecto, visto que dispúnhamos de apenas duas sessões por semana com as crianças, uma de noventa e outra de quarenta e cinco minutos. Estamos por isso convictas de que, se o acompanhamento fosse diário, teríamos obviamente tido mais tempo para, após análise dos dados que recolhemos, realizar uma nova fase de intervenção. Por sua vez, também temos consciência de que a construção das categorias de análise foi também um pouco tardia, bem como a aplicação destas aos dados recolhidos, não nos permitindo fazer uma reflexão ainda a tempo de uma nova intervenção na sala de aula.

Também ao nível da recolha de dados sabemos que se tivéssemos gravado algumas sessões de implementação do projecto, poderíamos ter beneficiado o nosso estudo de forma mais concreta, analisando, por exemplo, comportamentos de ordem não verbal dos alunos. Não obstante, esta foi uma decisão consciente, que não pensamos ter condicionado a qualidade dos dados que recolhemos.

Por fim, parece-nos também que o facto da investigadora ter assumido simultaneamente o papel de professora e investigadora poderá ter influenciado de alguma forma os participantes (alunos), bem como a análise dos dados, apesar de lhe ter

possibilitado compreender melhor as diferentes dimensões do estudo. Também sabemos que a in experiência da investigadora, quer no campo da investigação, quer no campo da docência, foi outro factor que poderá ter condicionado o estudo.

Reconhecemos, apesar de tudo isto, potencialidades no nosso estudo, que apresenta contributos ao nível da concepção de boas práticas, que envolvam o e-Portefólio, sobretudo no desenvolvimento das competências em TIC. Ao nível da competência plurilingue e intercultural, estamos agora mais conscientes de que há, de facto, práticas que podem ser reformuladas e melhoradas. Esperamos, assim, que este estudo seja um ponto de partida para outros projectos nesta área, que importa desenvolver.

Em seguida, daremos conta das nossas perspectivas para futuras investigações dentro da mesma área do nosso estudo.

Em relação a **perspectivas para futuras investigações**, começamos por mencionar a **fábula do rato e da coruja**, pretendendo inspirar futuros investigadores. Ela narra assim:

“O rato, cansado de ser perseguido pelo gato das redondezas, decidiu aconselhar-se com a coruja. Aproveitando a sesta do manhoso felino, dirigiu-se à ave conselheira e exclamou: “Ó coruja, tu que sabes tudo sobre o Mundo, diz-me lá que hei-de eu fazer para viver em sossego o resto dos meus dias”. A coruja consultou livros, reflectiu, e finalmente sentenciou: “É simples. Transforma-te em cão, e serás tu o perseguidor!” Exultou de alegria o pobre rato, que regressou à toca disposto a pôr em prática tão avisado conselho. Só que passados dias, voltava, cabisbaixo, à presença da sua conselheira: “Ó coruja, a tua ideia é excelente, mas diz-me uma coisa: como posso eu transformar-me em cão?” Respondeu a coruja com desdém: “Ora! Isso é um simples pormenor de concretização!” (Eça, 1998: 13)

Através desta fábula pretendemos relembrar que não há, de facto, fórmulas milagrosas para o desenvolvimento da CPI e das competências em TIC, através da

construção de um e-Portefólio, no ensino do Inglês, nos primeiros anos de escolaridade. Tal como nesta fábula, também o nosso entusiasmo foi e é grande. No entanto, sabemos que os tais “pormenores” de concretização referidos na fábula são, sem dúvida, a resposta que procurámos ao longo do nosso estudo. Por isso, pensamos ter conseguido dar os primeiros passos na concretização de um projecto, que sabemos hoje mais ambicioso do que antes de começarmos. Pensamos ter conseguido perspectivar as viagens *como janela mágica para o mundo*, tendo consciência de que manter o plurilinguismo é uma questão a trabalhar desde cedo, através da introdução das Línguas Estrangeiras no 1.º Ciclo (cf. Andrade, Martins & Leite, 2002), servindo-nos do e-Portefólio e das competências em TIC. Para além disto, temos também consciência do quão mais fácil foi para nós potencializar o desenvolvimento das competências em TIC através da construção do e-Portefólio, que sabemos ser, no entanto, um veículo de desenvolvimento da CPI.

Em suma, sabemos que é **fundamental procurar novos caminhos, rever e reflectir acerca das nossas práticas, para conduzirmos os alunos, quem sabe, a uma nova viagem tecnológica, plurilingue e intercultural**, através da construção de um novo e-Portefólio. Esta é uma tarefa que sabemos ser nossa, mas também da escola do séc. XXI, abrindo assim possibilidades infinitas de trabalho com os alunos de inglês e/ou de outras línguas nos primeiros anos de escolaridade.





**Referências bibliográficas:****A**

- ◆ Abdallah – Pretceille, M. (2006). L'interculturel comme paradigme pour penser le divers. In: R. Bizarro (org.). *Como abordar... A escola e a diversidade cultural*. Porto: Areal Editores.
- ◆ Andrade, A. I. & Araújo e Sá, M.H. (1992). *Didáctica da Língua Estrangeira*. Porto: Edições ASA.
- ◆ Andrade, A.I. (1997). *Processos de Interação Verbal em Aula de Francês Língua Estrangeira. Funções e Modalidades de Recurso ao Português Língua Materna*. Aveiro: Universidade de Aveiro. Tese de Doutoramento.
- ◆ Andrade, A. I. & Araújo e Sá, M. H. (2001). *Para um diálogo entre as línguas: da sala de aula à reflexão sobre a escola*. In: Revista Inovação, nº 14, 1-2, pp. 149-168.
- ◆ Andrade, A. & Araújo e Sá, M. (2006). *Imagens das línguas em contextos de educação e formação linguística*. Aveiro : Universidade de Aveiro. Departamento de Didáctica e Tecnologia Educativa, 2006. (Cadernos do LALE. Série reflexões ; 2).
- ◆ Andrade, A. & Araújo e Sá, M. (coords.), et al (2003) “Análise e Construção da Competência Plurilingue – Alguns Percursos Didácticos”. In: *Didácticas e Metodologias da Educação: Percursos e Desafios*, Departamento de Pedagogia e Educação, Universidade de Évora, pp. 489 – 506.
- ◆ Andrade, A., Araújo e Sá, M., Moreira, G. (coord.) (2007). *Imagens das línguas e do plurilinguismo : princípios e sugestões de intervenção educativa*. Aveiro:

Universidade de Aveiro. Centro de Investigação Didáctica e Tecnologia na Formação de Formadores, 2007. (Cadernos do LALE. Série propostas ; 4).

- ◆ Andrade, A. & Martins, F. (coord.) (2007). *Abordar as línguas, integrar a diversidade nos primeiros anos de escolaridade*. Aveiro: Universidade de Aveiro. Centro de Investigação Didáctica e Tecnologia na Formação de Formadores, 2007. (Cadernos do LALE. Série propostas ; 3).
- ◆ Andrade, A., Bartolomeu, I., Martins, F. (2003). *As línguas da criança e as línguas do mundo: aspectos da gestão da competência plurilingue em alunos do 1º ciclo de E. B.* In: Mello, C. et al, Didáctica das línguas e literaturas em Portugal: contextos de emergência, condições de existência e modos de desenvolvimento, Actas do I Encontro Nacional da SPDLL, Fevereiro de 2002, pp.103 – 108.
- ◆ Andrade, A.I., Martins, F. & Leite, F. (2002). A biografia linguística na sensibilização precoce à aprendizagem das Línguas Aprendizagem. In: *Educação & Comunicação*, nº 7, Escola Superior de Educação de Leiria, pp. 76-85.
- ◆ Andrade, A. & Sá, S. (2008). *Diversidade Linguística e desenvolvimento sustentável: educar para viver com mais sabedoria uns com os Outros no Planeta e com o Planeta*. In: *Saber & Educar*, nº 13, Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti.

## B

- ◆ Barbeiro, L. F. & Rebelo, I. S. (2006). Autonomização dos e-Portefólios nas EB1: visibilidade e consciencialização da aprendizagem. *Actas do I Encontro sobre o e-Portefólio. Aprendizagem formal e informal* [Disponível em: <http://www.interescolas2006.esel.ipleiria.pt/wp->

- [content/uploads/2006/11/portefolios\\_lb\\_ir.pdf](#) (consultado a 12 de Setembro de 2009)].
- ◆ Barton, J. & Collins, A. (1997). *Portfolio assessment: A handbook for educators*. Nova York: Dale Seymour publications
  - ◆ Barrett, Helen C. (2005). *White Paper – Researching Electronic Portfolios and Learner Engagement*. [Disponível em: <http://electronicportfolios.com/reflect/whitepaper.pdf> (consultado em 28 de Fevereiro de 2009)].
  - ◆ Barrett, H. (2010). *Balancing the Two Faces of ePortfolios*. *Educação, Formação & Tecnologias*, 3 (1), pp. 6-14.
  - ◆ Beacco, J.C. & Byram, M. (2007). *Guide for the development of language education policies in Europe - from linguistic diversity to plurilingual education*. Strasbourg: Language Policy – Division Council of Europe (Main Version) [Disponível em: [http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/guide\\_niveau3\\_EN.asp](http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/guide_niveau3_EN.asp) (consultado a 16 de Março de 2009)].
  - ◆ Bell, J. (1997). *Como realizar um projecto de investigação: Um guia para a pesquisa em ciências sociais e da educação*. Lisboa: Gradiva.
  - ◆ Becta (2007). *The impact of e-portfolios on learning*. Becta [Disponível em: [http://research.becta.org.uk/uploaddir/downloads/page\\_documents/research/impact\\_eportfolios\\_learning.pdf](http://research.becta.org.uk/uploaddir/downloads/page_documents/research/impact_eportfolios_learning.pdf) (consultado a 3 de Maio de 2010)].
  - ◆ Bernardes, C. & Miranda, F. (2003). *Portefólio: uma Escola de Competências*. Porto: Porto Editora.

- ◆ Boff, L. (2002). *Saber Cuidar. Ética do humano: compaixão pela terra*. 8 ed. São Paulo: Vozes.
- ◆ Bogdan, R. & Biklen, S. (1994). *Investigação Qualitativa em Educação*. Porto: Porto Editora.
- ◆ Bullock, A.A. & Hawk, P. P. (2001.) *Developing a teacher portfolio: A Guide for preservice and practicing teachers*. Upper Saddle River, NJ: Merrill Prentice Hall.
- ◆ Byram, M. (2006). “Developing a Concept of Intercultural Citizenship”. In: Alead, G., Byram, M. & Fleming, M., *Education for Intercultural Citizenship – Concepts and Comparisons*. Clevedon: Multilingual Matters LTD.
- ◆ Byram, M. & Fleming, M. (ed.) (1998). *Language Learning in Intercultural Perspective*. Cambridge: Cambridge University Press.

## C

- ◆ Campos, J. & Coelho, C. (2003). *Como abordar o Portfolio na sala de aula*. Areal Editores
- ◆ Candelier, M. (ed), et al (2004). *Janua Linguarum – The gateway to languages. The introduction of language awareness into the curriculum: Awakening to languages*. Council of Europe Publishing. [Disponível em: <http://www.ecml.at/documents/pub121E2004Candelier.pdf> (consultado a 17 de Maio de 2008)].
- ◆ Candelier, M. (2000). *L'introduction de l'éveil aux langues dans le curriculum*. I [Disponível em: <http://www.ecml.at/documents/reports/WS200001.pdf> (consultado a 17 de Maio de 2009)].

- ◆ Carmo, H. & Ferreira, M. M. (1995). *Metodologia da Investigação*. Lisboa: Universidade Aberta.
  
- ◆ Coelho, Daniela (2007). *Brincar com o Inglês: um Estudo no Jardim-de-infância*. Aveiro: Universidade de Aveiro. Dissertação de Mestrado.
  
- ◆ Comissão Europeia (2004). *Muitas línguas, uma família só – As línguas na União Europeia*. Luxemburgo: Serviço das Publicações Oficiais das Comunidades Europeia [Disponível em: <http://ec.europa.eu/publications/booklets/move/45/pt.pdf> (consultado a 15 de Maio de 2009)].
  
- ◆ Comissão das Comunidades Europeias (1995). *“Livro Branco” sobre a Educação e a Formação. Ensinar e Aprender – Rumo à Sociedade Cognitiva*. Serviço das Publicações Oficiais das Comunidades Europeias. [Disponível em: [http://europa.eu/documents/comm/white\\_papers/pdf/com95\\_590\\_en.pdf](http://europa.eu/documents/comm/white_papers/pdf/com95_590_en.pdf) (consultado a 24 de Maio de 2009)].
  
- ◆ Conselho da Europa (2001). *Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas. Aprendizagem, ensino, avaliação*. Porto: Edições ASA.
  
- ◆ Costa, C. (2008). *E-Portefólios e histórias de vida enquadrados na Web 2.0*. Aveiro: Universidade de Aveiro. Dissertação de Mestrado.
  
- ◆ Cortesão, L. et al. (2002) Mergulhando no arco-íris sócio-cultural. *Investigar em Educação: Revista da Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação*, nº1, pp. 19-99.

- ◆ Council of Europe (2000). *European Language Portfolio (ELP): Principles and Guidelines*. Strasbourg: Council of Europe.
- ◆ Coutinho, C. & Chaves, J. (2002). *O Estudo de Caso na Investigação em Tecnologia Educativa em Portugal*. In: Revista Portuguesa de Educação. Braga: Universidade do Minho [Disponível em: <http://redalyc.uaemex.mx/redalyc/pdf/374/37415111.pdf> (consultado a 17 de Abril de 2010)]

## D

- ◆ Dabène. L. (2000). Pour une didactique plurielle. Quelques éléments de réflexion. In: *La didactique des langues dans l'espace francophone: Unité et diversité*. Actes du 6e Colloque Internacional de ACEDLE, Grenoble, pp.9-13.
- ◆ Dabène, L. (1994) – *Repères Sociolinguistiques pour l'Enseignement des Langues – les Situations Plurilingues*. Paris: Hachette
- ◆ Delors, J. (1996). (Org.). *Educação um tesouro a descobrir*. Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI. Porto: Edições ASA.
- ◆ Dias, A. & Mourão, S. (2005). *Inglês no 1º ciclo – práticas partilhadas*, Edições ASA, Porto.
- ◆ Dias, C.; Evaristo, A.; Gomes, S.; Marques, C.; Sá, S. & Sérgio, P. (2009). Mar de Línguas e culturas – sensibilizar para a diversidade nos primeiros anos de escolaridade. In: A. I. ANDRADE & A. ESPINHA, A. (Org.). *Livro de resumos – Línguas e Educação: uma comunidade de desenvolvimento profissional em construção?*. Aveiro: Universidade de Aveiro. pp. 27-29 (ISBN: 978-972-99314-5-1)

- ◆ Duarte, J. *et al.* (2002). AS TIC nos primeiros anos de escolaridade. In: J. P. Ponte (Org.), *A formação para a integração das TIC na educação pré-escolar e no 1º ciclo do ensino básico*, Cadernos da Formação de Professores, nº 6, pp. 40-48. Inafop, Porto: Porto Editora.

## E

- ◆ Eco, U. (1996). *A procura da língua perfeita*. Lisboa: Editorial Presença. (trad.)
- ◆ Eça, T. (1998). *Net Aprendizagem*. A Internet na Educação. Porto: Porto Editora.
- ◆ Eurydice Report (2005). *Citizenship Education at School in Europe*. Brussels: Eurydice European Unit. European Commission. [Disponível em: <http://www.moec.gov.cy/programs/eurydice/publication.pdf> (consultado a 12 de Junho de 2009)].
- ◆ European Commission (2006). *“The main pedagogical principles underlying the teaching of languages to very young learners - Language for the children of Europe*, Published Research, Good Practice & Main Principles. [Disponível em: [http://ec.europa.eu/education/policies/lang/doc/young\\_en.pdf](http://ec.europa.eu/education/policies/lang/doc/young_en.pdf) (consultado a 12 de Outubro de 2007)].

## F

- ◆ Faria, I. H. (2001). *Ensino/aprendizagem da língua estrangeira (entrevista de Carlos Afonso)*. Revista Aprender, nº25, pp.4-11.
- ◆ Ferreira, E. (2006). *A integração das TIC no 1.º Ciclo: O impacte do Programa Internet@EB1*. Aveiro: Universidade de Aveiro. Dissertação de Mestrado.

- ◆ Ferrão-Tavares, C. (2001). *Former des enseignants plurilingues dans de cadre de l'enseignement précoce: des enjeux aux propositions d'action*. In *Langues Modernes*. Paris; APLV.
- ◆ Ferrão-Tavares, C. (2002). Aprender é viajar. In: *Educação e Comunicação, nº7. Revista da Escola Superior de Educação de Leiria*, pp. 220-229.
- ◆ Fischer, Glória (2002). Quadro Comum de Referência e Portfolio europeu de línguas. In *Educação & Comunicação, nº 7, Escola Superior de Educação de Leiria*, pp. 19-26.

## G

- ◆ GEPE – Gabinete de estatística e Planeamento da Educação, do Ministério da Educação, (2009). *Competências TIC. Estudo de Implementação*. Vol. 2  
[Disponível em:  
<http://www.pte.gov.pt/pte/PT/Projectos/Projecto/Documentos/index.htm?proj=47> (consultado a 20 de Março de 2010)].
- ◆ Gomes, S. (2006). *Diversidade linguística no 1º Ciclo do Ensino Básico: concepções dos professores*. Aveiro: Universidade de Aveiro. Dissertação de Mestrado.
- ◆ Gomes, S. & Sá, S. (2008). O mundo das línguas na sala de aula: materiais pedagógicos para o 1º ciclo do ensino básico. In: I. Cardoso et al. (orgs.), *Actas do Colóquio "Da Investigação à Prática: interações e debates"*. Aveiro: Universidade de Aveiro, DDTE / CIDTFF, pp. 55 – 68.
- ◆ Gonçalves, M. L. & Andrade A. I. (2006). Plurilinguismo e Portfolio: um desafio curricular de articulação de saberes. In: *Actas do VII Colóquio sobre Questões Curriculares (III Colóquio Luso-Brasileiro)*. Braga: Universidade de Minho.



[Disponível em:

[http://portfolio.alfarod.net/doc/artigos/7.Plurilinguismo\\_e\\_Portfolio\\_2006.pdf](http://portfolio.alfarod.net/doc/artigos/7.Plurilinguismo_e_Portfolio_2006.pdf)

(consultado a 12 de Abril de 2008)].

- ◆ Gonçalves, M.F. (2002). A televisão no ensino precoce de uma língua estrangeira. *In: Educação & Comunicação, nº 7 – Ensino Precoce de Línguas Estrangeiras*. Leiria: Escola Superior de Educação de Leiria, pp. 134-142.

## H

- ◆ Hawkins, E. (1999). *Awareness of Language: An Introduction*. Cambridge: Cambridge University Press.
- ◆ Hawkins, E. (1999). *Foreign Language Study and Language Awareness*. York: University of York. Vol. 8, Nº 3 & 4 [Disponível em: <http://jaling.ecml.at/pdffdocs/hawkins.pdf> (consultado a 14 de Março de 2010)].
- ◆ Halliwell, S. (1996). *Teaching English in the Primary Classroom*, Longman Handbooks for Language Learners. Essex: Longman.
- ◆ Hargreaves, A.; Earl, L.; & Ryan, J.; (2001) *Educação para a mudança: Recriando a escola para adolescentes*. Porto Alegre: Artmed.
- ◆ Hymes, D. (1979) On Communicative Competence. In J. B. Pride & J. Holmes (eds.) *Sociolinguistics: selected readings*. Harmondsworth: Penguin Books.

## J

- ◆ Jones, Marianne & Shelton, Marilyn (2006). *Developing your Portfolio. Enhancing your learning and showing your stuff. A Guide for the Early Childhood Student or Profession*. Routledge.

## K

- ◆ Kohonen, V. (2000). *Student reflexion in portfolio assessment: making language learning more visible*. University of Tampere.
- ◆ Kohonen, V. (2000). Exploring the educational possibilities of the “Dossier”: some suggestions for developing the pedagogic function of the European Language Portfolio. University of Tampere. [Disponível em: <http://www.uta.fi/laitokset/okl/tokl/projektit/eks/pdf/kohonen2000.pdf> (consultado a 13 de Outubro de 2009)].

## L

- ◆ Leitão, C. (2006). *As línguas estrangeiras no 1º CEB: representações dos professores*. Aveiro: Universidade de Aveiro. Dissertação de Mestrado.
- ◆ Little, D., and Perclová, R., (2001). *The European Language Portfolio: a Guide for Teachers and Teacher Trainers*. Strasbourg: Council of Europe.
- ◆ Little, D. (2002). *The European Language Portfolio: structure, origins, implementation and challenges*. Language Teaching.
- ◆ Love, D.; Mckean, G. & Gathercoal, P. (2004). *Portfolios to Webfolios and Beyond: Levels of Maturation*. Educause Quarterly. [Disponível em:

<http://www.educause.edu/pub/eq/eqm04/eqm0423.asp?bhcp=1> (consultado a 18 de Abril de 2008)].

- ◆ Lopes, A. (2003). *Projecto de gestão flexível do currículo – Os professores num processo de mudança*. Lisboa: Departamento da Educação Básica.
- ◆ Lorenzo, G. & Ittleson, J. (2005). An Overview of E-Portfolios. Eli Paper 1. Edicase Learning Initiative. [Disponível em: <http://net.educause.edu/ir/library/pdf/ELI3001.pdf> (consultado a 13 de Março de 2010)].
- ◆ Lyons, N. (1998). *With Portfolio in Hand. Validating New Teacher Professionalism*. Teachers College Press.

## M

- ◆ Marinho, M. (2004). Sensibilização à Diversidade Linguística: que lugar nos currículos de formação inicial de professores do 1º ciclo do ensino básico? Aveiro: Universidade de Aveiro. Dissertação de Mestrado.
- ◆ Martins, E. C. (2001). Programa de educação intercultural na escola. *Revista Aprender*, nº 26, pp. 96-107.
- ◆ Martin-Kniep, G. (1998). *Why am I doing this? - Purposeful Teaching through Portfolio Assessment*. Heinemann. Portsmouth, NH.

- ◆ Martins, F. (2000). Contos infantis e sensibilização às línguas estrangeiras no 1º ciclo. In: *Actas do 2º encontro nacional em Leitura, Literatura Infantil e Ilustração*. Braga: Universidade do Minho, pp. 95-104.
- ◆ Martins, F. (2001). *Biografia Linguística e Sensibilização à Diversidade Linguística nos primeiros anos de escolaridade*. Aveiro: Universidade de Aveiro. Departamento de Didáctica e Tecnologia Educativa. [Disponível em [http://jaling.ecml.at/pdfdocs/jaling\\_presentation/portuguais.pdf](http://jaling.ecml.at/pdfdocs/jaling_presentation/portuguais.pdf) (consultado a 13 de Setembro de 2008)].
- ◆ Martins, F. (2008). Formação para a diversidade linguística – um estudo com futuros professores do 1º Ciclo do Ensino Básico. Aveiro: Universidade de Aveiro. Dissertação de Doutoramento.
- ◆ Marques, C. (2010). *Educação para a Era Planetária: Diversidade Linguística e Cultural*. Aveiro: Universidade de Aveiro. Dissertação de Mestrado.
- ◆ Marques, C.; Mendes, C.; Santos, B. & Zinn, A. (2008). (Con) viver entre culturas. Actas do *Congresso Internacional Diálogo Intercultural*. Múrcia: Universidade de Múrcia. ISBN 8469172476 (publicado em DVD).
- ◆ Marques, C. & Reis, P. (2009). e-Portefólios no 1º Ciclo do Ensino Básico – Estratégia de promoção e certificação de competência. In: *Educação, Formação & Tecnologias*; vol.2 (2); pp. 58-66, Novembro de 2009.
- ◆ Melo, S. (2006). *Emergência e Negociação de Imagens das línguas em Encontros Interculturais Plurilingues em Chat*. Aveiro: Universidade de Aveiro. Dissertação de Doutoramento.
- ◆ Mendes, L. (2005). *A Dimensão Política da Educação em Línguas*. Aveiro: Universidade de Aveiro. Dissertação de Mestrado.

- ◆ Monteiro, António (2009). Fio-de-prumo 4. Livraria Arnaldo
- ◆ Moreira, A. (2002). Crianças e tecnologia, tecnologia e crianças. In: J. P. Ponte (Org.), *A formação para a integração das TIC na educação pré-escolar e no 1.º Ciclo do Ensino Básico*, Cadernos da Formação de Professores, nº 6, pp. 9-18. Inafop, Porto: Porto Editora.
- ◆ Moreira, A. (2008). PAUIE, Internet@eb1 e CBTIC@EB1: a distância de um ano. In *Educação, Formação & Tecnologias*; vol.1 (1), pp.37-46. [Disponível em <http://eft.educom.pt> (consultado a 24 de Janeiro de 2010)].

## N

- ◆ Nielsen, Jakob (2002). Kids' Corner: Website Usability for Children. [Disponível em: <http://www.useit.com/alertbox/children.html> (consultado a 20 de Janeiro 2008)]
- ◆ Nunan, D. (1996). *Research methods in language learning*. Cambridge: University Press

## O

- ◆ Oliveras, A. (2000). *Hacia la competencia intercultural en el aprendizaje de una lengua extranjera*. Barcelona: Edinumen.
- ◆ Oliveira, L. & Alves, M. (2006). *Portefólios – utensílios de avaliação e de desenvolvimento de competências*. Actas do I Encontro sobre e-Portfólio. Universidade do Minho.

## P

- ◆ Papert, S. M. (1997). *A Família em Rede*. Lisboa, Relógio D'água Editores.
- ◆ Pereira, I. (2003). O ensino-aprendizagem do Inglês Língua Estrangeira e as restantes áreas disciplinares do currículo do 1º Ciclo do Ensino Básico. Aveiro: Universidade de Aveiro. Dissertação de Mestrado.
- ◆ Ponte, J. P. (2002). As TIC no início da escolaridade. *In*: J. P. Ponte (Org.), A formação para a integração das TIC na educação pré-escolar e no 1º ciclo do ensino básico, Cadernos da Formação de Professores, nº 6, pp. 19-26. Inafop, Porto: Porto Editora.

## Q

- ◆ Quivy, R. & Campenhoudt, L. (2005). *Manual de investigação em ciências sociais*. Lisboa: Gradiva. 4ª Edição.

## R

- ◆ Ramos, A. (2005). TIC e aprendizagem cooperativa: da teorias às práticas. *In*: Bento D. Siva & Leando A. Almeida (Eds). VII Congresso Galaico-Português de Psicopedagogia. Braga, Portugal. [Disponível em: <http://www.educacion.udc.es/grupos/gipdae/congreso/VIIIcongreso/pdfs/443.pdf> f (consultado a 26 de Março de 2010)]

- ◆ Ramos, A. (2005). Crianças, Tecnologias e Aprendizagem: contributo para uma teoria substantiva. Braga: Universidade do Minho. Instituto de Estudos da Criança. Dissertação de Doutoramento.
- ◆ Roldão, M.C. (1999). Gestão Curricular. Fundamentos e Práticas. Lisboa: ME.

## S

- ◆ Sá-Chaves, Idália (2005). *Os “Portfolios” reflexivos também trazem gente dentro. Reflexões em torno do seu uso na humanização dos processos educativos*. Porto Editora.
- ◆ Sá, Susana (2007). *Educação, Diversidade Linguística e Desenvolvimento Sustentável*. Aveiro: Universidade de Aveiro. Dissertação de Mestrado
- ◆ Santos, B. S. (1995). Globalização, estados-nações e campo jurídico. Da diáspora jurídica ao ecumenismo jurídico. *Toward a new common sense*. New York: MacGrawHill. (Trad. Portuguesa).
- ◆ Schneider, G. & Lenz, P. (2001). *European Language Portfolio: Guide for Developers*. Lern-und Forschungszentrum Fremdsprachen. University of Fribourg /CH.
- ◆ Simões, A. (2006). *A cultura linguística em contexto escolar: um estudo no final da escolaridade obrigatória*. Aveiro: Universidade de Aveiro. Dissertação de Doutoramento.
- ◆ Steiner, G. (2005). *A ideia de Europa*. Lisboa: Gradiva (trad.).

- ◆ Strecht-Ribeiro, J.O. (1990). *Como se Aprende uma Língua Estrangeira: Crianças e Adultos*. Lisboa: Livros Horizonte.
- ◆ Strecht-Ribeiro, J.O. (1998). *Línguas Estrangeiras no 1º ciclo: razões, finalidades, estratégias*. Lisboa: Livros Horizonte.
- ◆ Strecht-Ribeiro, J.O. (coord.) (2001). *Línguas para os mais novos. Da Investigação às Práticas. Estudos de Natureza Educacional*. Número temático. Vol.I, nº 1. Lisboa: CIED/Escola Superior de Educação de Lisboa.
- ◆ Strecht-Ribeiro, J.O. & Roso, A. (2001). Sensibilização às Línguas Estrangeiras na Educação Pré-Escolar. In *Da Investigação às Práticas. Estudos de Natureza Educacional*. Vol.I, nº 1. Lisboa: CIED/Escola Superior de Educação de Lisboa, pp. 13-38.

## T

- ◆ Tavares, C. (2008). *e-Portefólios: uma forma de acesso à mente do aprendente*. Aveiro: Universidade de Aveiro. Dissertação de Mestrado.
- ◆ Trim, John L.M. (1999): Common Tools to Promote Linguistic and Cultural Diversity, Respect, Tolerance and Understanding in Europe. In: *Babylonia* 1, 8-9.

## U



- ◆ UNESCO (2002). Declaração Universal sobre a Diversidade Cultural. [Disponível em: <http://unesdoc.unesco.org/images/0012/001271/127160por.pdf> (consultado a 24 de Maio de 2010)].
- ◆ UNESCO (2008). *ICT Competency Standards for Teachers*. United Kingdom [Disponível em: <http://cst.unesco-ci.org/sites/projects/cst/The%20Standards/ICT-CST-Competency%20Standards%20Modules.pdf> (consultado a 18 de Maio de 2008)].

## V

- ◆ Vieira, Flávia (2006). Para a Compreensão do Portefólio de aprendizagem. *In: Actas do I Encontro sobre e-Portefólio*. Universidade do Minho.
- ◆ Villas Boas, B. M. (2006). *Portefólio, Avaliação e Trabalho Pedagógico*. Edições Asa.

## W

- ◆ Wyatt, R. L. & Looper, S. (2004). *So you have to have a portfolio: a teacher's guide to preparation and presentation*. Corwin Press. United Kingdom (2<sup>nd</sup> edition).

## Y

Yin, R. K. (1993). *Case study designs for evaluating highrisk youth programs: the program dictates the design*. Newbury Park: Sage.

## Legislação:

- ◆ Constituição da República Portuguesa [Disponível em: <http://www.parlamento.pt/Legislacao/Documents/constpt2005.pdf> (consultado a 24 de Setembro de 2009)].
- ◆ Departamento de Educação Básica (2001). Currículo Nacional do Ensino Básico – Competências Essenciais. Lisboa: ME [Disponível em: [http://www.dgidc.min-edu.pt/recursos/Lists/Repositrio%20Recursos2/Attachments/84/Curriculo\\_Nacional.pdf](http://www.dgidc.min-edu.pt/recursos/Lists/Repositrio%20Recursos2/Attachments/84/Curriculo_Nacional.pdf) (consultado a 20 de Outubro de 2008)].
- ◆ Departamento de Educação Básica (2004). Organização Curricular e Programas. Lisboa: ME [Disponível em: [http://www.dgidc.min-edu.pt/recursos/Lists/Repositrio%20Recursos2/Attachments/612/Prog%20\\_1Ciclo\\_EB.pdf](http://www.dgidc.min-edu.pt/recursos/Lists/Repositrio%20Recursos2/Attachments/612/Prog%20_1Ciclo_EB.pdf) (consultado a 20 de Outubro de 2008)].
- ◆ Despacho n.º 14753/2005 [Disponível em: [http://agnazare.ccems.pt/documentacao/legislacao/pdf/Despacho\\_14753\\_2005%20Programa%20de%20Generalizacao%20do%20Ensino%20de%20Ingles%20no%201\\_Ciclo.pdf](http://agnazare.ccems.pt/documentacao/legislacao/pdf/Despacho_14753_2005%20Programa%20de%20Generalizacao%20do%20Ensino%20de%20Ingles%20no%201_Ciclo.pdf) (consultado a 10 de Maio de 2008)].
- ◆ Despacho n.º 12591/2006 [Disponível em: [http://agnazare.ccems.pt/documentacao/legislacao/pdf/Geral/Despacho\\_12591\\_2006\\_16Junho\\_Enriquecimento%20Curricular.pdf](http://agnazare.ccems.pt/documentacao/legislacao/pdf/Geral/Despacho_12591_2006_16Junho_Enriquecimento%20Curricular.pdf) (consultado a 10 de Maio de 2008)].

- ◆ Direcção Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular (2005). 1º Ciclo do Ensino Básico (3.º e 4.º ano). Orientações Programáticas. Lisboa: ME [Disponível em: [http://www.appinep.appi.pt/Joomla/attachments/061\\_Orientacoes\\_Programaticas\\_3\\_4.pdf](http://www.appinep.appi.pt/Joomla/attachments/061_Orientacoes_Programaticas_3_4.pdf) (consultado a 12 de Setembro de 2009)].
- ◆ Direcção Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular (2006). 1º Ciclo do Ensino Básico (1.º e 2.º ano). Orientações Programáticas. Lisboa: ME [Disponível em: [http://www.dgidc.min-edu.pt/recursos/Lists/Repositrio%20Recursos2/Attachments/702/orient\\_program\\_ingles1\\_2.pdf](http://www.dgidc.min-edu.pt/recursos/Lists/Repositrio%20Recursos2/Attachments/702/orient_program_ingles1_2.pdf) (consultado a 12 de Janeiro de 2008)].
- ◆ Lei de Bases do Sistema Educativo [Disponível em: <http://intranet.uminho.pt/Arquivo/Legislacao/AutonomiaUniversidades/L46-86.pdf> (consultado a 12 de Março de 2009)].
- ◆ Lei n.º 49/2005 de 30 de Agosto [Disponível em: [http://min-edu.pt/np3content/?newsId=1224&fileName=lei\\_49\\_2005.pdf](http://min-edu.pt/np3content/?newsId=1224&fileName=lei_49_2005.pdf) (consultado a 12 de Março de 2009)].

## Sites consultados:

- ◆ [http://pt.wikipedia.org/wiki/Web\\_2.0](http://pt.wikipedia.org/wiki/Web_2.0) (consultado a 20 de Janeiro de 2008).
- ◆ <http://pt.wikipedia.org/wiki/WebQuest> (consultado a 20 de Outubro de 2009).
- ◆ [http://en.wikipedia.org/wiki/Multiply\\_\(website\)](http://en.wikipedia.org/wiki/Multiply_(website)) (consultado a 15 de Outubro de 2009).
- ◆ <http://pt.wikipedia.org/wiki/Blog> (consultado a 14 de Janeiro de 2010).
- ◆ <http://en.wikipedia.org/wiki/UNESCO> (consultado a 24 de Fevereiro de 2009).

- ◆ <http://jaling.ecml.at/pdfdocs/hawkins.pdf> (consultado a 14 de Março de 2010).
- ◆ <http://www.planotecnologico.pt/InnerPage.aspx?idCat=22&idMasterCat=17&idLang=1&idContent=273&idLayout=4&site=planotecnologico> (consultado a 20 de Agosto de 2009).
- ◆ <http://www.ecml.at/documents/pub121E2004Candelier.pdf> (consultado a 17 de Maio de 2008).
- ◆ <http://repositorio.esepf.pt/handle/10000/222> (consultado a 13 de Maio de 2010).
- ◆ <http://www.posc.mctes.pt/documentos/pdf/LivroVerde.pdf> (consultado a 12 de Março de 2008).
- ◆ <http://www.planotecnologico.pt/document/OPlanoTecnologico.pdf> (consultado a 20 de Janeiro de 2008).
- ◆ <http://www.planotecnologico.pt/NewsPage.aspx?idCat=33&idMasterCat=30&idLang=1&idContent=2756&idLayout=6&site=planotecnologico> (consultado a 20 de Setembro de 2009).
- ◆ <http://repositorio-aberto.up.pt/bitstream/10216/13859/2/Texto%20integral.pdf> (consultado a 14 de Março de 2010).
- ◆ [http://ec.europa.eu/education/policies/lang/doc/young\\_en.pdf](http://ec.europa.eu/education/policies/lang/doc/young_en.pdf) (consultado a 12 de Outubro de 2008).
- ◆ [http://www.dgdc.min-edu.pt/linguas\\_estrangeiras/Paginas/PELinguas.aspx](http://www.dgdc.min-edu.pt/linguas_estrangeiras/Paginas/PELinguas.aspx) (consultado a 13 de Abril de 2010).
- ◆ <http://www1.fapa.com.br/cienciaseletras/pdf/revista43/artigo15.pdf> (consultados a 13 de Abril de 2010).
- ◆ <http://faculty.mchschoool.org/sperloff/edtech/portfolioarticle2.pdf> (consultado a 20 de Março de 2010).

- ◆ <http://www.lgfl.net/lgfl/accounts/content/web/Key%20Stage%20Content%20Pages/Key%20Stage%202/MFL/documents/Language%20Portfolio.pdf> (consultado a 20 de Março de 2008).
- ◆ [http://www.google.com/search?hl=pt-PT&q=European+Language+Portfolio%3A+Teacher%E2%80%99s+Guide+%E2%80%93+third+edition&btnG=Pesquisar&aq=f&aql=&oq=&gs\\_rfai=](http://www.google.com/search?hl=pt-PT&q=European+Language+Portfolio%3A+Teacher%E2%80%99s+Guide+%E2%80%93+third+edition&btnG=Pesquisar&aq=f&aql=&oq=&gs_rfai=) (consultado a 20 de Março de 2008).
- ◆ [http://www.dgdc.min-edu.pt/linguas\\_estrangeras/Documents/rede\\_escolas.pdf](http://www.dgdc.min-edu.pt/linguas_estrangeras/Documents/rede_escolas.pdf) (consultado a 15 de Maio de 2010).
- ◆ [http://www.coe.int/T/DG4/Portfolio/documents\\_intro/Eguide.pdf](http://www.coe.int/T/DG4/Portfolio/documents_intro/Eguide.pdf) (consultado a 12 de Setembro de 2009).
- ◆ <http://net.educause.edu/ir/library/pdf/ELI3001.pdf> (consultado a 13 de Março de 2010).
- ◆ [http://www.primarylanguages.org.uk/resources/assessment\\_and\\_recording/european\\_languages\\_portfolio.aspx](http://www.primarylanguages.org.uk/resources/assessment_and_recording/european_languages_portfolio.aspx) (consultado a 20 de Maio de 2008).
- ◆ <http://electronicportfolios.com/portfolios/WIU1.pdf> (consultado a 12 de Janeiro de 2009).
- ◆ [http://www.interescolas2006.esel.ipleiria.pt/wp-content/uploads/2006/11/portefolios\\_lb\\_ir.pdf](http://www.interescolas2006.esel.ipleiria.pt/wp-content/uploads/2006/11/portefolios_lb_ir.pdf) (consultado a 12 de Setembro de 2009).
- ◆ <http://www.portefolios.esecs.ipleiria.pt/> (consultado a 20 de Março de 2009).
- ◆ <http://www.sprachenportfolio.ch/> (consultado a 20 de Janeiro de 2008).
- ◆ <http://ec.europa.eu/> (consultado a 20 de Fevereiro de 2008).
- ◆ [http://www.coe.int/T/DG4/Portfolio/?L=E&M=/main\\_pages/welcome.html](http://www.coe.int/T/DG4/Portfolio/?L=E&M=/main_pages/welcome.html) (consultado a 2 de Janeiro de 2009)

- ◆ [http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/index\\_en.php](http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/index_en.php) (consultado a 20 de Janeiro de 2008)
- ◆ [http://ec.europa.eu/index\\_en.htm](http://ec.europa.eu/index_en.htm) (consultado a 4 de Abril de 2008).
- ◆ [http://europa.eu/documents/comm/white\\_papers/pdf/com95\\_590\\_en.pdf](http://europa.eu/documents/comm/white_papers/pdf/com95_590_en.pdf) (consultado a 24 de Maio de 2009).
- ◆ [http://www.youtube.com/watch?v=9t\\_80ruScRI&feature=Playlist&p=350D9D1C6B01E357&playnext=1&playnext\\_from=PL&index=93](http://www.youtube.com/watch?v=9t_80ruScRI&feature=Playlist&p=350D9D1C6B01E357&playnext=1&playnext_from=PL&index=93) (consultado a 3 de Março de 2009).
- ◆ <http://electronicportfolios.org/families/index.html> (consultado a 14 de Maio de 2010).
- ◆ <http://homepage.mac.com/eportfolios/Menu1.html> (consultado a 14 de Maio de 2010).
- ◆ <http://electronicportfolios.org/samples/tori1.pdf> (consultado a 20 de Janeiro de 2008).
- ◆ <http://electronicportfolios.org/EP.pdf> (consultado a 10 de Fevereiro de 2009).
- ◆ <http://electronicportfolios.com/portfolios/encycentry.pdf> (consultado a 15 de Março de 2009).
- ◆ <http://www.portefolios.esecs.ipleiria.pt/> (consultado a 20 de Março de 2009).
- ◆ <http://eft.educom.pt/index.php/eft/index> (consultado a 14 de Maio de 2010).
- ◆ <http://electronicportfolios.com/> (consultado a 12 de Janeiro de 2008)
- ◆ <http://homepage.mac.com/eportfolios/iMovieTheater25.html> (consultado a 12 de Janeiro de 2008)

- ◆ <http://homepage.mac.com/eportfolios/iMovieTheater26.html> (consultado a 14 de Março de 2009)
- ◆ <http://electronicportfolios.com/portfolios/ConnectedNewsletter-final.pdf> (consultado a 12 de Março de 2008)
- ◆ <http://www.crie.min-edu.pt/index.php?section=16> (consultado a 20 de Fevereiro de 2009)
- ◆ [http://www.crie.min-edu.pt/files/@crie/1193391766\\_Relatorio\\_Executivo\\_CBTIC\\_26\\_10.pdf](http://www.crie.min-edu.pt/files/@crie/1193391766_Relatorio_Executivo_CBTIC_26_10.pdf) (consultado a 20 de Fevereiro de 2009)
- ◆ <http://www.zunal.com/> (consultado a 20 de Janeiro de 2009).
- ◆ <http://jv.gilead.org.il/FAQ/index.en.html> (consultado a 24 de Janeiro de 2009)
- ◆ <http://oureportfolio.multiply.com>
- ◆ <http://webquest.sdsu.edu/taskonomy.html> (consultado a 20 de Fevereiro de 2009)
- ◆ [http://espinhalrei-m.ccems.pt/file.php/1/plano\\_tecnologico\\_educacao.pdf](http://espinhalrei-m.ccems.pt/file.php/1/plano_tecnologico_educacao.pdf) (consultado a 12 de Janeiro de 2010)
- ◆ <http://www.crie.min-edu.pt/index.php?section=16> (consultado a 20 de Fevereiro de 2009)
- ◆ [http://www.comunic.ufsc.br/relatos\\_pesquisa/cong\\_crian\\_uminho.pdf](http://www.comunic.ufsc.br/relatos_pesquisa/cong_crian_uminho.pdf) (consultado a 14 de Abril de 2009)
- ◆ [http://www.crie.min-edu.pt/files/@crie/1193391766\\_Relatorio\\_Executivo\\_CBTIC\\_26\\_10.pdf](http://www.crie.min-edu.pt/files/@crie/1193391766_Relatorio_Executivo_CBTIC_26_10.pdf) (consultado a 20 de Fevereiro de 2009)
- ◆ <http://www.crie.min-edu.pt/index.php?section=116> (consultado a 20 de Fevereiro de 2009)

- ◆ <http://europa.eu/rapid/pressReleasesAction.do?reference=IP/05/163&format=HTML&aged=0&language=EN&guiLanguage=fr> (consultado a 12 de Junho de 2009)
- ◆ [http://wiki.ua.sapo.pt/wiki/T%C3%A9cnicas\\_e\\_Instrumentos\\_de\\_Recolha\\_de\\_Dados\\_na\\_Investiga%C3%A7%C3%A3o\\_em\\_Educa%C3%A7%C3%A3o](http://wiki.ua.sapo.pt/wiki/T%C3%A9cnicas_e_Instrumentos_de_Recolha_de_Dados_na_Investiga%C3%A7%C3%A3o_em_Educa%C3%A7%C3%A3o) (consultado a 12 de Março de 2010)
- ◆ [http://wiki.ua.sapo.pt/wiki/An%C3%A1lise\\_de\\_Conte%C3%BAdo](http://wiki.ua.sapo.pt/wiki/An%C3%A1lise_de_Conte%C3%BAdo) (consultado a 12 de Março de 2010)
- ◆ <http://ler.letras.up.pt/uploads/ficheiros/4373.pdf> (consultado a 24 de Abril de 2009)
- ◆ <http://unesdoc.unesco.org/images/0012/001271/127160por.pdf> (consultado a 24 de Maio de 2010)
- ◆ [http://www.dgidc.min-edu.pt/linguas\\_estrangeiras/Documents/rede\\_escolas.pdf](http://www.dgidc.min-edu.pt/linguas_estrangeiras/Documents/rede_escolas.pdf) (consultado a 15 de Maio de 2010)



SInBAD

Estes anexos só estão disponíveis para consulta através do CD-ROM.  
Queira por favor dirigir-se ao balcão de atendimento da Biblioteca.

Serviços de Documentação  
Universidade de Aveiro